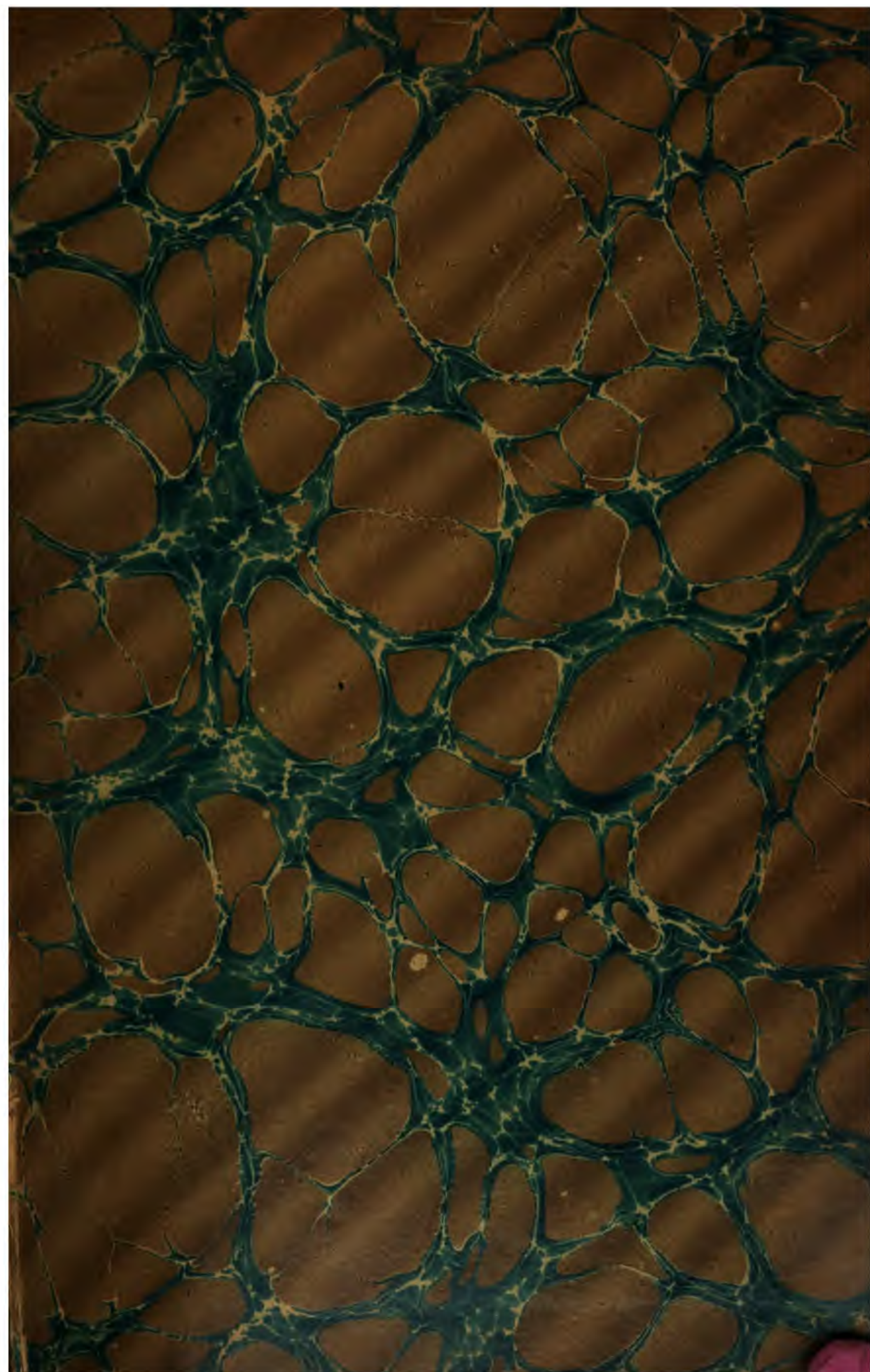

3 2044 009 725 243



J. AUROUZE
DOCTEUR ÈS-LETTRES

HISTOIRE CRITIQUE
DE
LA RENAISSANCE
MÉRIDIONALE
AU XIXe SIÈCLE

LA PÉDAGOGIE RÉGIONALISTE



AVIGNON
FR. SEGUIN | J. ROUMANILLE
13, rue Bouquerie, 13 | 19, rue St-Agricol, 19
1907

LA RENAISSANCE
MÉRIDIONALE

LA PÉDAGOGIE RÉGIONALISTE

DU MÊME AUTEUR

HISTOIRE CRITIQUE
DE LA RENAISSANCE MÉRIDIONALE
AU XIX[e] SIÈCLE

I. Les Faits. — Exposé historique.

Un vol. gr. in-8° raisin. *(Pour paraître prochainement.)*

II. Les Idées directrices. — Étude critique.

(Thèse pour le Doctorat ès-Lettres.)

Un vol. gr. in-8° raisin. *Avignon, F. Seguin, 1907.*

III. La Pédagogie Régionaliste. — Les parlers locaux dans l'Enseignement.

Un vol. gr. in-8° raisin. *Avignon, F. Seguin, 1907.*

Japon numéroté	de	1	à	15. .	30 fr.
Hollande	— de	16	à	40. .	20 fr.
Teinté.					7 fr. 50.

IV. Lou Prouvençau a l'Escolo.

(Première thèse provençale admise par l'Université pour le Doctorat ès-Lettres.)

Un vol. gr. in-8° raisin.

Japon numéroté		de	1	à	15. .	30 fr.
Hollande	—	de	16	à	50. .	20 fr.
Teinté	—	de	51	à	150. .	10 fr.

J. AUROUZE
DOCTEUR ÈS-LETTRES

HISTOIRE CRITIQUE
DE
LA RENAISSANCE MÉRIDIONALE
AU XIX[e] SIÈCLE

LA PÉDAGOGIE RÉGIONALISTE

J. Aurouze.

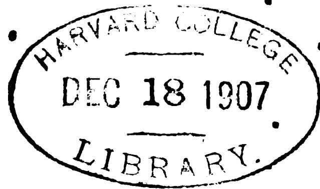


AVIGNON

FR. SEGUIN
13, rue Bouquerie, 13

J. ROUMANILLE
19, rue St-Agricol, 19

1907


HARVARD COLLEGE
DEC 18 1907
LIBRARY.

EGREGIO

DÑO

GEORGES DVMESNIL

MAGISTRO

SEMPER DILECTO

QVÆ

DEDIT OLIM

REDDO

NVNC

AVANT-PROPOS

De tous temps le problème pédagogique, « où semble consister la plus grande difficulté et importance de l'humaine science »[1], a préoccupé les hommes qui aiment leur pays et s'intéressent à sa prospérité.

C'est à l'école, en effet, que se façonnent d'abord les esprits et les caractères ; c'est à l'école que s'acquièrent les principes et les habitudes de travail et de vertu qui font la valeur intellectuelle et morale des nations[2].

Aussi, quoi d'étonnant que chaque siècle, chaque régime ait cherché à diriger l'éducation d'après les conceptions qu'il se faisait de la nature générale de l'homme ou de la destinée spéciale d'un peuple.

Le moyen âge vit surtout dans l'homme le *chrétien* et se préoccupa de guider son âme vers les aspirations éternelles.

Le XVII[e] siècle cultiva les qualités universelles qui constituent « *l'honnête homme* », l'homme comme il faut.

Après Descartes, c'est surtout la *raison* que l'on développa.

« En 1792, la *politique* est devenue la préoccupation

1. Montaigne, *Essais*, liv. I, ch. XXV.

2. Cherchant le moyen de procurer le bien public, Leibniz n'en trouve pas de meilleur que l'éducation bien dirigée : « *Cogitanti mihi de rationibus procurandi publici boni, succurrit sanè emendatum iri humanum genus educatione juventutis in melius informatâ.* »
Leibniz, édit. *Dutens*, t. VI, p. 65.

presque exclusive des éducateurs de la jeunesse. Tout le reste, religion, finesse du jugement, noblesse du cœur, est relégué au deuxième plan. L'homme n'est plus qu'un animal politique, venu au monde pour connaître, aimer et servir la Constitution [1]. »

On a dit que nous avions vécu de cette doctrine pendant une bonne partie du XIXe siècle.

Talleyrand en déduisait déjà une des conséquences les plus logiques lorsqu'il disait aux Constituants :

« Vous avez séparé la volonté générale, ou le pouvoir de faire des lois, du pouvoir exécutif réservé au roi. Mais cette volonté générale, il faut qu'elle soit droite, et, pour être droite, il faut qu'elle soit éclairée et instruite.

« Après avoir donné le pouvoir au peuple, vous devez lui enseigner la sagesse. A quoi servirait d'affranchir, de livrer à elles-mêmes des forces brutales et inconscientes ? L'instruction est le contre-poids nécessaire de la liberté [2]. »

Les innombrables lois, décrets, ordonnances sur l'enseignement primaire, édictés par les divers gouvernements qui se sont succédé, en France, depuis la Révolution, montrent qu'ils avaient tous saisi l'importance et la nécessité de *l'éducation populaire.*

« Ce sera l'honneur de notre temps, dit M. Compayré [3], d'avoir discuté avec passion les problèmes de l'enseignement primaire.

« Mais, ajoute-t-il, malgré les efforts déjà accomplis, que de difficultés encore ! que d'éclaircissements à chercher sur la nature, sur les limites de ce degré d'instruc-

1. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, t. II, p. 295.
2. Talleyrand, *Mémoire à l'Assemblée constituante*, 1781.
3. Compayré, *op. cit.* Préf., pp. XIV, XV.

tion, sur les moyens qu'il convient d'employer pour éclairer le peuple, sans le déshabituer de la patience et du respect, pour l'émanciper sans le soulever ; en un mot, pour atteindre le but, sans le dépasser !

« A ces divers points de vue, soit de l'organisation théorique des méthodes, soit de la distribution pratique de l'instruction, la pédagogie attend encore des solutions exactes. »

En étudiant, dans deux volumes précédents [1], le mouvement de Renaissance littéraire qui a illuminé le Midi tout entier depuis la seconde moitié du XIXe siècle, nous avons cru y apercevoir une théorie pédagogique fort originale, qui, sans avoir la prétention d'apporter la solution définitive, semble jeter, au moins, sur le problème de suggestives lumières.

Latente et, peut-être même, inconsciente, chez la plupart, cette théorie n'a jamais été nettement dégagée, encore moins systématisée.

Réunissant en faisceau les faits, les idées, les principes qui flottent épars dans les diverses publications félibréennes, recueillant et interprétant les expériences tentées, en des régions variées, sous une inspiration identique et avec des méthodes similaires, il nous a paru intéressant et utile d'en faire une synthèse coordonnée, représentant, le plus fidèlement possible, ce qu'on pourrait appeler la théorie régionaliste de l'éducation, ou, pour parler un langage plus scolastique, *la Pédagogie régionaliste*.

L'enseignement primaire, qui s'adresse directement au peuple, ayant plus spécialement préoccupé les *félibres* et

1. *Histoire critique de la Renaissance méridionale au XIXe siècle :*
I. *Les faits* (pour paraître prochainement).
II. *Les idées directrices*, Avignon, F. Seguin, 1907.

LA RENAISSANCE
MÉRIDIONALE

LA PÉDAGOGIE RÉGIONALISTE

En établissant le texte français, notre principale préoccupation a été d'écrire simplement et clairement. Il n'eût pas été impossible, avec un peu de travail et de recherche, de présenter la matière avec un appareil dogmatique plus imposant. Il nous a paru qu'au lieu d'en retirer quelque intérêt nouveau, notre œuvre y perdrait en utilité et irait moins aisément là où elle veut aller.

Dans la partie provençale, nous nous sommes servi du dialecte rhodanien et de l'orthographe félibréenne, tout simplement parce qu'ils sont en usage dans notre pays [1].

Qui pourrait nous en vouloir de parler comme notre mère, d'écrire comme nos concitoyens ?

C'est dans ce même dialecte que seront donnés aussi tous les exemples [2].

Estimant tous les idiomes et admirant toutes les provinces, nous ne voulons faire aucune acception de personne, de dialecte ou de région [3].

Notre plus vif désir et notre plus grande récompense serait, au contraire, que la méthode que nous exposons et les principes que nous développons puissent s'appliquer à toutes les régions et à tous les dialectes, donnant ainsi à notre travail une portée universelle.

1. C'est, d'ailleurs, dans le pays rhodanien, nous ne pouvons ni l'ignorer ni le taire, que se sont allumées les premières étincelles et qu'ont été tentées les premières expériences importantes.

2. Comme nous le montrerons en son temps, de légères modifications suffisent pour les adapter aux autres dialectes d'oc.

3. Quelquefois notre plume, obéissant à l'inclination du cœur ou simplement au désir de varier l'expression, pourra employer les noms de Provence ou de provençal à la place de ceux plus généraux et plus exacts de Midi, région méridionale, dialecte local, parler d'oc. Il demeure entendu que notre intention est de donner à tous ces termes la plus grande extension.

La centralisation, comme nous le ferons observer, a fait, pendant quelque temps, aux dialectes provinciaux, une guerre à mort. Obéissant à un instinct de représailles que l'on comprend, qu'on peut même excuser, mais sans vouloir l'imiter, quelques ardents adeptes de la province voudraient prendre leur revanche, en arrachant à l'idiome officiel œil pour œil, dent pour dent.

Nous croyons devoir déclarer que nous n'éprouvons aucun attrait pour ce genre de croisade.

Nous pensons aussi que l'on compliquerait fort inutilement une question de pure et sereine pédagogie, en y mêlant, bien à tort, des préoccupations politiques ou religieuses qui n'y auraient, d'ailleurs, aucune raison d'être.

Les régimes qui ont fait les programmes centralisateurs, que critiquent les régionalistes, ne se sont-ils pas appelés tour à tour Richelieu, Louis XIV, Convention, Napoléon, et enfin République ?

Tous les gouvernements visent plus ou moins à l'unification et à la centralisation. On leur rend service, beaucoup plus qu'on ne leur fait échec, en les empêchant de dépasser la juste limite.

Dans la Préface de notre précédent volume, nous avons dit la reconnaissance que nous gardions à tous nos maîtres pour la formation qu'ils avaient donnée à notre esprit et la part qu'ils avaient ainsi prise à notre œuvre.

Nous voulons offrir ici un merci tout particulier à ceux dans le concours ou dans la sympathie desquels nous avons trouvé aide plus spéciale pour la présente étude.

C'est à Savinien lui-même que nous avons demandé les documents nécessaires pour exposer la méthode qui désormais porte son nom. Avec un inlassable dévoue-

ment, il s'est prêté à toutes nos exigences, a bien voulu répondre à toutes nos questions, et mettre à notre disposition les trésors vraiment incomparables de son expérience. Grâce à lui, nous pouvons dire que notre travail a été vécu avant d'être écrit.

Pour le Béarn et la Gascogne, nous avons été documenté par l'éminent M. Planté, ancien député, maire d'Orthez, président de la vaillante *Escolo Gastou-Febus,* et pour la Bretagne, par notre vénéré ami M. le chanoine A. du Bois de la Villerabel, vicaire général de St-Brieuc, et par M. Vallée, secrétaire de l'Association bretonne, qui ont bien voulu nous mettre au courant des publications et des expériences faites dans leur région.

Pour la recherche des sources et l'établissement de la bibliographie, nous avons trouvé l'aide la plus érudite en même temps que la plus cordiale dans l'actif *capiscol* de l'*Escolo de Lar,* M. Paul Roman, bibliothécaire à la Méjanes d'Aix.

De sympathiques encouragements nous sont venus de la part de tous ceux qui aiment leur petite patrie et leur idiome natal : nous ne pouvons entreprendre de les nommer.

La seule ambition de ces patriotes convaincus étant de voir arriver enfin le triomphe de leurs idées et la mise en pratique de leurs théories, nous souhaitons que notre livre, en contribuant à obtenir cet heureux résultat, acquitte envers eux notre dette et leur porte, de notre part, un muet mais efficace remercîment.

Avignon, le 14 novembre 1906.

J. A.

PREMIÈRE PARTIE

La Pédagogie générale du XIXe siècle

SECTION I.

APERÇU DE CETTE PÉDAGOGIE.

CHAPITRE I.

SES PRINCIPES.

Avant d'entreprendre l'exposé de la Pédagogie régionaliste, il nous paraît utile de jeter un rapide coup d'œil sur les principes et les méthodes qui dirigent actuellement, en France, l'enseignement officiel.

Les programmes scolaires ayant été remaniés presque aussi souvent que notre Constitution, nous n'essaierons pas d'en passer en revue les diverses rédactions : on a remarqué, avec une juste ironie, que « nous n'avions pas mal fait de renoncer, pour les conserver, aux tables d'airain sur lesquelles écrivaient les législateurs anciens, car il en eût fallu plus de douze[1] ! »

Nous ne nous attarderons pas non plus à examiner, une à une, toutes les matières, de plus en plus nombreuses, qu'on s'efforce d'y faire entrer : ce qui fait l'essence et l'intérêt des programmes, c'est moins leur contenu matériel que les idées philosophiques qui ont présidé à leur constitution.

1 G. Dumesnil, *Pour la Pédagogie*, Paris, A. Collin, 1903, p. 7.

Ces idées philosophiques dépendent souvent, à leur tour, du système politique ou sociologique que les programmes sont destinés à soutenir ou à promouvoir.

Le principe général qui a dirigé tous les maîtres de la pédagogie, depuis Socrate et Xénophon jusqu'à Rabelais, Montaigne et Rousseau, semble être *qu'on doit développer l'enfant suivant sa nature :* principe excellent, banal à force d'être vrai et universel, mais qui ne laisse pas que de conduire aux résultats les plus opposés, selon l'idée qu'on se fait de la nature de l'homme et du rôle qu'il doit jouer dans la société.

De l'homme et de la société, le XIX[e] siècle ne paraît pas avoir eu une conception bien originale. Il a continué le XVIII[e] siècle, acceptant docilement les théories que résument assez complètement le *Contrat social* et la *Déclaration des Droits de l'homme*[1].

Dans une étude récente[2], M. Paul Bourget écrivait : « Il ne faut pas un grand effort d'analyse pour discerner que deux affirmations se retrouvent derrière toutes les tentatives faites pour organiser l'enseignement primaire. Le premier de ces deux dogmes intangibles est que *tout homme, en venant au monde, a des droits égaux au développement le plus complet possible de ses facultés.* Le second est que *ce développement a pour condition l'éducation par les livres.* »

La Révolution, en effet, persuadée par Rousseau que tous les hommes naissaient égaux et libres, et par Helvétius, que l'éducation nous fait ce que nous sommes », considéra comme son premier devoir de les préparer

1. Si l'on voulait remonter aux sources premières de la pédagogie du XIX[e] siècle, il faudrait, à travers Pestalozzi et son inspirateur Rousseau, aller jusqu'à la Renaissance même, où plongent presque toutes les racines profondes de la civilisation moderne.

On pourra consulter dans la bibliothèque pédagogique : Souquet, *Les écrivains pédagogiques du XVI[e] siècle ;* André, *Nos maîtres hier ;* ainsi que les ouvrages signalés par la *Bibliographie du Dictionnaire de Pédagogie.*

2. *Gazette de France,* 4 avril 1906.

tous également, par une éducation uniforme, à faire un usage pareil de leur liberté.

Ce fut le premier souci des Constituants : Talleyrand-Périgord disait, dans son rapport de Septembre 1791 [1] : « L'instruction, quant à son objet, doit être *universelle,* car c'est alors qu'elle est véritablement un *bien commun,* dans lequel chacun peut s'approprier *la part qui lui convient* [2] ». Condorcet ne parlait pas autrement à l'Assemblée législative [3] : « Nous avons pensé que, dans ce plan d'organisation générale, notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation *aussi égale, aussi universelle,* de l'autre aussi complète *que les circonstances pouvaient le permettre* [4], qu'il fallait donner à tous *également* l'instruction *qu'il est possible* d'étendre à tous. »

Le monument le plus remarquable fut le plan de Lepelletier, repris par Robespierre et soumis à la Convention par une commission spéciale [5]. On y lit : « Je cherche une instruction *générale pour tous,* convenable aux *besoins de tous,* qui est une dette de la République *envers tous,* en un mot, une éducation *vraiment et universellement nationale.*

« ... D'abord, je remarque avec peine que, jusqu'à six ans, l'enfant échappe à la vigilance du législateur [6] et que cette portion importante de sa vie reste abandonnée aux préjugés subsistants et à la merci des vieilles erreurs.

« A six ans, la loi commence à exercer son influence ; mais cette influence n'est que partielle, momentanée, et, par la nature même des choses, elle ne peut agir que sur le moindre nombre des individus qui composent la nation.

« Osons faire une loi qui aplanisse tous les obstacles...

1. *Rapport lu devant la Constituante les 10, 11 et 19 septembre 1791.*
Déjà, dans ses séances des 3 et 4 septembre 1791, l'Assemblée avait porté une loi décrétant que l'instruction devait être commune à tous les citoyens.

2. Remarquer la porte laissée ouverte à l'inégalité renaissante par ce mot : « la part qui lui convient ».

3. Condorcet, *Rapport à la Législative,* 20, 21 avril 1792.

4. Même remarque qu'à la note 2 ci-dessus. On ne peut s'empêcher de constater la sagesse de Condorcet.

5. *Plan d'éducation nationale* de Michel Lepelletier, présenté à la Convention par Max. Robespierre, le 25 messidor an II (15 juillet 1793).

6. Cette idée est à retenir, nous y reviendrons plus loin.

Cette loi consiste à fonder une éducation vraiment nationale, vraiment républicaine, également et efficacement commune à tous, la seule capable de régénérer l'espèce humaine...

« Je demande que vous décrétiez que, depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants, *sans distinction* et *sans exception*, seront élevés *en commun*, aux dépens de la République, et que tous, *sous la sainte loi de l'Égalité*[1], recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins. Entre citoyens égaux d'une même république, il faut que ces divers avantages de l'éducation soient répartis à tous; car, on a beau dire, ces nuances, lorsqu'elles existent, créent d'incalculables différences et établissent de trop réelles inégalités entre les hommes.

« Aucun domestique ne sera employé dans les maisons d'institution; les enfants les plus âgés donneront aux plus jeunes les secours dont ils pourront avoir besoin.

« Ils feront, chacun à leur tour, le service commun; ils apprendront tout à la fois à se suffire à eux-mêmes et à se rendre utiles aux autres. Ainsi, depuis cinq ans jusqu'à douze, c'est-à-dire dans cette portion de la vie si décisive pour donner à l'être physique et moral la modification, l'impression, l'habitude qu'il conservera toujours, tout ce qui doit composer la République sera jeté dans un moule républicain[2].

« Là, *traités tous également*, *nourris également*, *vêtus également*, *enseignés également*, l'égalité sera pour les jeunes élèves, non une spécieuse théorie, mais une pratique continuellement effectuée. Ainsi se formera une race

1. Léonard Bourdon réclama que les maisons d'éducation fussent appelées *Maisons d'égalité*.

2. Dans ce projet, que Michelet salue comme l'Evangile de la pédagogie (Michelet, *Histoire de la Révolution française*, t. IV, p. 390), il est curieux de voir comment se contredisent les partisans des Droits de l'homme, qui en viennent à sacrifier toute liberté individuelle à l'égalité sociale. Ils oublient que, pour maintenir la véritable égalité, il faudrait, au contraire, tenir compte, pour les compenser, des différences naturelles.

renouvelée, forte, laborieuse, réglée, disciplinée, et qu'une barrière impénétrable aura séparée du contact impur des préjugés de notre espèce vieillie. »

C'était un beau rêve ; les hommes intelligents s'aperçurent bien vite qu'il pouvait ne pas se réaliser.

Egaux et libres, les citoyens, qu'une même éducation aurait armés pareillement pour la lutte de la vie, n'allaient-ils pas s'abandonner à l'aveugle fureur de leurs appétits déchainés, pour monter à l'assaut du bonheur, auquel on avait proclamé que tous avaient les mêmes droits ?

Pour éviter ce terrible conflit, infidèle, dès l'abord, aux principes de son maitre Rousseau, la Révolution fit appel aux instincts sociaux de l'individu. A la *Liberté* et l'*Égalité,* elle ajouta la *Fraternité.*

« A côté et au-dessus des instincts qui président à notre conservation personnelle, qui nous poussent à élargir de plus en plus notre sphère de pouvoir dans le monde, il en est d'autres plus nobles, plus purs et plus véritablement humains, qui nous conseillent constamment le sacrifice, qui nous avertissent qu'il n'y a de bonheur profond et solide que dans le respect du devoir et l'amour du dévouement....

« Il était dans la logique de la Révolution, qui ne faisait plus appel à la Religion pour réprimer les écarts de l'égoïsme individuel, de cultiver, de toutes ses forces, les facultés sympathiques et sociales de la nature humaine, de fortifier de toutes manières dans l'individu l'esprit de société.

« Elle eut de cette vérité une conscience remarquablement claire.

« Elle institua des fêtes[1] pour tous les âges de la vie[2]... »

1. Dans le projet proposé à la Convention par Sieyès, Daunou, Lakanal, le 8 Messidor an I (26 Juin 1793), on lisait :

Art. 25. Les élèves des écoles nationales..... seront particulièrement exercés au chant et a la danse, de manière à pouvoir figurer dans les Fetes nationales.

2. G. Dumesnil, *La Pédagogie révolutionnaire,* Paris, Delagrave, 1885.

Pour éviter, d'une part, l'émiettement auquel aurait abouti fatalement l'individualisme, et, d'autre part, la trop grande universalité qu'aurait amenée une vague philanthropie, on essaya de constituer le concept d'une patrie bien déterminée : la République Une et Indivisible.

Danton réclame que l'on donne une « centralité » à l'éducation, comme on en a donné une au gouvernement : « Grâce à une éducation commune, les jeunes gens de toutes les provinces se dépouilleront des préjugés de leur naissance ; ils se formeront les mêmes idées de vertu et de justice ; ils demanderont eux-mêmes des lois uniformes qui auraient offensé leurs pères.

« On constituera ainsi un esprit, un caractère, un droit national, le seul moyen de faire renaître l'amour de la patrie. »

Nous n'insisterons pas sur les conséquences politiques de ce principe : haine de l'ancien régime, destruction des antiques constitutions et des anciennes provinces. Nous remarquerons seulement l'influence qu'il eut sur la conception spéciale qu'on se fit de l'histoire et de la géographie, dont le but principal dut être d'inculquer aux jeunes citoyens l'amour du régime nouveau en établissant scientifiquement la nouvelle unité et uniformité territoriale [1].

1. Citons seulement :

a. *Décret pour l'enseignement et la distribution des premières écoles*, 30 vendémiaire an II (21 Octobre 1793) :

Art. 2. Les enfants reçoivent dans ces écoles la première éducation physique, morale, intellectuelle, la plus propre à développer en eux les *mœurs républicaines*, l'*amour de la patrie*.....

Art. 3... On leur fait connaître les traits de vertu qui honorent le plus les hommes libres et particulièrement *les traits de la Révolution française* les plus propres à élever l'âme et à les rendre dignes de la *liberté* et de *l'égalité*. Ils acquièrent quelques notions géographiques de la France.

b. *Décret relatif à la constitution des écoles primaires*, 27 brumaire an III (17 Novembre 1794) :

Chap. IV, art. 2. On enseignera aux élèves...

2° La *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* et la *Constitution de la République française*...

6° Les éléments de la géographie et de l'histoire des *peuples libres*.

Nous arrivons aux conséquences linguistiques, qui doivent nous intéresser plus particulièrement.

La langue est la plus parfaite expression de l'âme d'une race et le principal moyen de communication entre les hommes.

Dans un pays où régnaient la liberté et l'égalité, il ne devait plus y avoir de différences de langage ; tous les individus devaient pouvoir communiquer également dans un idiome identique pour tous.

La conséquence était logique, le besoin réel : dans une même nation, il est bon qu'un langage commun permette à tous les citoyens de s'entendre.

Talleyrand restait dans la justice en inscrivant au programme proposé à la Constituante « les principes de la langue maternelle, soit parlée, soit écrite, car le premier besoin social est la communication des idées et des sentiments[1] ».

Les décrets officiels, portés par les premières assemblées, ne dépassent guère cette limite.

Quelques-uns mêmes imposent ou autorisent l'étude ou l'emploi, dans certaines régions, des dialectes du pays ou des pays voisins[2].

1. *Projet de Talleyrand à la Constituante*, 10, 11, 19 septembre 1791.

Lanthenas ne parlait guère autrement à la Convention dans son rapport de 1792 : « Il se préoccupe d'étendre la connaissance et l'usage de la langue française dans les pays où elle n'était pas encore familière au peuple, persuadé qu'une langue nationale est la conséquence et aussi l'instrument de l'unité nationale, et que tous les français devraient pouvoir s'entendre dans une France libre où ils étaient désormais appelés à discuter leurs intérêts en commun. »

Cf. G. Dumesnil, *La Pédagogie Révolutionnaire*, p. 161.

2. a. *Projet de décret présenté à la Convention par P. C. Fr. Dupont* (des Hautes-Pyrénées), 1793 :

Art. 11. — La République étant une et indivisible, l'éducation se fera dans la langue française, commune à la grande majorité des citoyens.

Art. 12. — Dans les départements frontières, une partie essentielle de l'éducation sera l'enseignement des langues usitées dans les pays voisins de ces départements.

b. *Décret pour l'organisation et distribution des premières écoles*, 30 vendémiaire an II (21 octobre 1793) :

Art. 3. — Ils apprennent à parler, lire, écrire la langue française.

c. *Décrets complémentaires*, 5, 7, 9 brumaire an II (26, 28, 30 octobre 1793) :

Le désir d'égalité, il faut le reconnaître, n'était pas seul à diriger les esprits.

On sait quel empire exerçait le latin dans l'enseignement depuis la Renaissance et quelle docte répugnance on avait dans les écoles pour le français. On nous dit « que Budé, lui-même, l'inspirateur de François Ier dans la fondation du Collège de France, le regardait comme bon tout au plus pour décrire l'art de la chasse [1]. » Nous voyons qu'à la fin du XVIe siècle, aussi bien dans les établissements universitaires que dans les collèges des Jésuites, les élèves qui parlaient une autre langue que le latin, même dans leurs conversations, étaient sévèrement punis.

Les Statuts publiés en 1598, par ordre d'Henri IV [2], déclarent que manquer la messe et s'exprimer en langue vulgaire sont des fautes de même ordre, réclamant le même châtiment [3].

Art. 6. — L'enseignement est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne, en peu de temps, la langue familière de toutes les parties de la République.

L'art. 7, que nous citons par anticipation pour éviter une répétition, porte une prohibition implicite : Dans toutes les parties de la République, l'instruction *ne se fait qu'en* langue française.

d. *Décret relatif à la constitution des écoles primaires*, 27 brumaire an III (17 novembre 1794) :

Ch. IV. Art. 3. — L'enseignement sera fait en langue française ; l'idiome du pays ne pourra être employé que *comme moyen auxiliaire*.

1. Compayré, *op. cit.*, p. 131. Cf. aussi Montaigne, *Essais*, liv. III, chap. IX.

2. *Lois et statuts de l'Université, faits et promulgués par l'ordre et la volonté du très chrétien et très invincible roi de France et de Navarre Henri IV.* — Art. 16. Aucun élève dans le collège n'emploiera la langue vulgaire ; il faut se servir du latin......

Art. 17. Dans chaque classe sera établi un surveillant qui présentera au chef du collège une liste des élèves qui auront manqué l'office divin, ou qui se seront servis de la langue vulgaire, ou qui auront commis quelque faute grave......,

En 1612, l'Université interdit à M. Camus, principal du collège de Tréguier, « *ne philosophiam vernaculâ linguâ profiteretur, sub pœnâ reclusionis perpetuæ.* » Cité par M. Jourdain, *Histoire de l'Université*, p. 73.

3. L'Université était si sévère sur ce point qu'un jour un papetier, harangué en latin par le Recteur, qui lui faisait des reproches sur ses fournitures, s'étant avisé de dire : « Parlez français, je vous répondrai », fut cité devant le Parlement, comme s'il eût commis un délit.

Compayré, *op. cit.*, p. 136.

Excellente pour la formation d'une élite, il est évident que l'étude des langues anciennes devenait inutile, fatigante et même impraticable dans un système d'enseignement universel et égalitaire[1]. C'est ce que laisse entendre Mirabeau dans un de ses discours : « Que le grec et le latin soient regardés comme propres à fournir des vues précieuses sur les procédés de l'esprit dans l'énonciation des idées ; qu'on les estime, les recommande, à raison des excellents livres qu'ils nous mettent à portée de connaître beaucoup mieux, rien de plus raisonnable sans doute ; mais je crois *nécessaire d'ordonner que tout enseignement public* se fasse désormais *en français.* »

La réaction contre le latin, qui régnait trop exclusivement à l'école, pourrait donc expliquer une réforme pacifique. Comme il arrive dans presque toutes les réactions, les passions intervinrent et la mesure ne fut pas gardée par tous.

Les Jacobins, qu'il ne faut pas confondre avec les sincères patriotes qui confectionnèrent les cahiers de 1789, n'avaient qu'une pensée : détruire tout ce qui pouvait, de près ou de loin, rappeler ou représenter l'ancien état de choses. Du monarque, des nobles, de l'histoire, de la géographie, des traditions, de l'expérience, on avait fait justice. Restait la langue locale, qui était le symbole même du passé et de ses traditions ; elle aussi devait être mise hors la loi.

A la séance du 8 pluviôse an II, Barrère, en un discours où il fait preuve de plus de frénésie que de science et de critique, incite la Convention à déclarer la guerre aux dialectes, où il prétend reconnaître les débris de la féodalité. « Il faut populariser la langue, détruire l'aristocratie du langage. Nous avons révolutionné le gouvernement, les mœurs, la pensée : révolutionnons aussi la langue. Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émi-

1. L'Institut des Frères de la Doctrine chrétienne, sous l'inspiration de son fondateur, J.-B. de la Salle, l'avait compris depuis un siècle (1681).

gration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien et le fanatisme parle le basque : cassons ces instruments d'erreur[1]. »

A la suite de ce discours, par son décret du 10 pluviôse an II, la Convention décide l'envoi d'instituteurs de langue française dans les pays où l'on parlait un idiome différent.

Il faut lire, dans le *Moniteur* du 6 juin 1794, la longue déclaration de Grégoire contre « les trente patois qui rompent l'unité de la langue française » : « La féodalité, dit-il, a conservé précieusement cette disparité d'idiomes, pour mieux river les chaînes de ses serfs. Leur suppression importe au maintien de la liberté. L'uniformité du langage est nécessaire pour consolider l'amalgame politique. »

La Convention s'empare de ces paroles, et dans son adresse au peuple français du 16 prairial an II, elle les répète à la nation entière :

« La connaissance et l'usage exclusif de la langue française sont entièrement liés au maintien de la liberté.... Citoyens, qu'une sainte émulation vous anime pour bannir de toutes les contrées de la France ces jargons qui sont encore des lambeaux de la féodalité et des monuments de l'esclavage[2]. »

Il serait intéressant d'étudier comment, avec des intentions politiques en apparence diamétralement opposées, Napoléon sut prendre dans les théories pédagogiques de la Révolution, comme aussi dans les programmes de

1. *Moniteur* du 28 janvier 1794.

2. Dans leur folie de destruction, les exaltés, pour effacer les derniers vestiges de cette *langue de l'esclavage*, ne voulaient-ils pas réformer jusqu'à la grammaire et au vocabulaire, comme ils avaient fait pour tout le reste, calendrier inclus ! Sous leur inspiration, la Convention adopta le décret suivant : « Un rapport sera présenté sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire et les changements qui donneront à la langue française le caractère qui convient à la langue de la liberté. » On ne peut pousser plus loin la manie de l'*artificiel* !

Grégoire aurait voulu, dit-on, réformer le ci-devant usage d'ôter son chapeau pour saluer !

l'ancien régime, ce qui pouvait favoriser l'établissement de son autorité[1].

Entre ses mains, l'Université devient un mécanisme merveilleux de centralisation. Le lycée, avec son internat, est une caserne anticipée qui habitue à la discipline et prépare à l'uniformité.

Nous ne pouvons entrer dans les détails. Il doit nous suffire de noter qu'une tendance générale accentue la marche vers l'égalité dans la passivité, vers l'unitarisme et la centralisation, avec une nuance spéciale que l'on retrouve dans la conception toute militariste de l'histoire.

1. L'Empire, en organisant l'Université, ne sera que le continuateur du XVIII[e] siècle et de la Révolution. « L'Université impériale de 1808, malgré les défauts qu'elle tient de son origine, malgré la tache originelle du despotisme qui l'a fondée, l'Université, dans ses parties excellentes et durables, sera l'expression vivante et le résumé de la pensée du XVIII[e] siècle. » Compayré, *op. cit.*, t. II, p. 6.

CHAPITRE II.

SON PROGRAMME.

Basé sur les principes que nous venons d'exposer, le programme officiel, identique pour tous les Français, ne tient aucun compte ni des climats, ni des races, ni des tempéraments, ni de l'hérédité.

L'uniformité règne dans toutes les écoles. On pourrait presque dire, et c'est peut-être l'idéal rêvé par quelques-uns, qu'à la même heure, au même roulement de tambour, s'exécute le même exercice sur le même texte, dans toutes les classes de France, bâties sur le même plan, réglées par le même cadran, comme les gares d'un même réseau.

Partout, semblables matières : langue d'oïl ; littérature classique, sans couleur populaire, provinciale, dialectale ; histoire générale, conçue toujours encore un peu dans le sens militaire et centralisateur.

Pour être bien assuré de donner à tous une instruction égale, le programme renferme l'encyclopédie complète de tout ce que le cerveau humain peut contenir [1].

1. « Enseigner tout ce qu'on savait ou tout ce qu'on croyait savoir et faire reposer sur le progrès de ces lumières dont on était déjà si fier tout l'édifice de la société, telle fut l'idée fondamentale d'après laquelle les plans révolutionnaires furent conçus. Aussi, ne peut-on les examiner sans être profondément surpris de l'immense étendue qu'ils embrassent et de tout ce que contient cette étendue. Il semble que l'homme ait pris plaisir à déployer ainsi son savoir, et qu'il n'ait songé qu'aux moyens de l'accroître et de le répandre.... »

Guizot, *Essai sur l'histoire et l'état de l'Instruction en France*, p. 38.

ART. I. — SURCHARGE ET SURMENAGE.

Tous les bons esprits pensent que les programmes, même primaires, sont chargés de matières trop nombreuses et trop abstraites, dont l'assimilation rencontre, dans les jeunes cerveaux, de réelles difficultés [1].

« L'âme, disait Plutarque, n'est pas un vase qu'il faille remplir, c'est un foyer qu'il faut échauffer. »

« Le but n'est pas d'obtenir le rendement maximum *pendant que l'instruction dure*, c'est-à-dire de neuf à dix-huit ans, mais *pendant la période qui suit*, période de plein et utile labeur qui dure autant que la vie. La valeur d'une éducation se mesure, non à ce que l'élève, au moment où cette éducation finit, peut avoir de notions dans la tête sur toute sorte de sujets, mais à ce que ces huit ou dix années de préparation auront laissé après elles de goût, d'entrain, d'aptitude à s'instruire par un travail indéfiniment continué.

1. « A mesure que les siècles succèdent aux siècles, le poids des préceptes augmente sur la tête de l'enfant. Il lui faut savoir, à lui tout seul, ce qu'ont su les anciens, et même tout ce que savent les plus laborieux de ses contemporains.

« Pour en arriver là, on fatigue son attention, on surmène sa mémoire, on demande aux jeunes gens d'être de véritables érudits, capables de disserter *de omni re scibili*. La pédagogie exige, à mesure qu'elle progresse, plus de connaissances et une érudition plus vaste...

« Tout n'est pas à louer dans cette propension très prononcée à surcharger les programmes d'études et à encombrer le cerveau des enfants.

« Il y a des gens qui semblent croire que, pour un homme de notre époque, l'éducation consiste à savoir tout ce qui a été pensé avant lui, tout ce qu'on pense de son temps, à emmagasiner toutes les vérités scientifiques, à faire collection de toutes les beautés littéraires. L'imagination des conteurs a souvent représenté les fées accourant en foule à la naissance des hommes privilégiés pour donner chacune à leur protégé la qualité dont elles étaient les dispensatrices. Aujourd'hui, ce ne sont plus les fées qui entourent les enfants, ce sont les savants, les savants de toute espèce, chacun exigeant que l'élève apprenne de lui la science particulière qu'il a cultivée. Il faudrait, d'après eux, que la science humaine fût le résumé de la science universelle. Qui ne voit qu'il y a là un préjugé dangereux et que, en imposant à l'enfant un prodigieux effort d'esprit, on risque de fatiguer son intelligence sans la nourrir. »

Compayré, *op. cit.*, I, p. 38, et II, p. 425.

« En France règne l'idée que plus l'enfant aura acquis pendant la période scolaire, plus vaudra l'homme.

« C'est une déplorable erreur.

« Les connaissances acquises à l'école ne sont pas comparables à la moisson d'automne dont on consommera le grain : ce sont plutôt comme ces récoltes de printemps qu'on fauche, qu'on retourne avec la glèbe, et qui servent d'engrais pour la vraie moisson plus tardive [1]. »

D'un mot plein de saveur et de bonhomie, l'aimable Montaigne donnait dejà la même appréciation : « Comme les plantes s'estouffent de trop d'humeur et les lampes de trop d'huile, ainsi faict l'action de l'esprit par trop d'estude et de matière [2]. »

Nous avons vu qu'en déchaînant la liberté de chacun et en proclamant l'égalité de tous, on avait ouvert la *lutte pour la vie* et pour les positions. Dans cet immense concours pour les dignités et le bonheur, qui fera la *sélection ?*

En un pays centralisé comme le nôtre, ce ne peut être que l'État.

Quelles bases prendra-t-il ? Tiendra-t-il compte de la naissance, des privilèges, de la préparation héréditaire ?

Tous les privilèges sont abolis, plus rien n'est héréditaire.

C'est l'*examen* qui fera la sélection.

Les conséquences pédagogiques de cette situation sont fort graves. Parlant de la fièvre des diplômes, M. Boutmy va jusqu'à évoquer le souvenir des sept plaies d'Égypte.

Le premier résultat de la course au parchemin est de tuer les études véritables. Le seul moyen, en effet, de préparer aux examens, c'est le « chauffage », système aussi

1. E. Boutmy, Préface à *L'Éducation en Angleterre*, de Max Leclerc, Paris, Colin, 1894, p. XVII-XVIII.

2. Montaigne, *Essais*, liv. I, ch. XXIV.

Fénelon disait aussi très finement : « Il ne faut verser dans un réservoir si petit et si précieux que des choses exquises. » *De l'Éduc. des Filles*, ch. V.

absurde que nécessaire, quand on veut aboutir à un résultat rapide. M. E. Demolins le définit très exactement : « Le *chauffage* consiste à donner, dans le moins de temps possible, une connaissance *superficielle,* mais *momentanément* suffisante, du plus grand nombre de matières [1]. »

Au lieu de procurer à l'élève des connaissances approfondies et durables, qui développent les facultés supérieures de l'intelligence, on encombre sa mémoire de notions étendues et superficielles [2], qui permettent seulement de subir avec succès, *à un moment donné,* ce qu'on a fort justement appelé *une épreuve.*

Le second résultat, destiné peut-être à dégager les avenues de nos écoles de candidats trop nombreux, est de faire des études non pas quelque chose d'intéressant, mais quelque chose de difficile. L'idéal de l'enseignement ne serait plus, désormais, de proposer à l'enfant des matières ou des exercices capables d'orner son esprit, mais d'exiger de lui de pénibles efforts, qui le découragent et l'éliminent.

Sans examiner si un pareil système est bien apte à préparer des hommes, nous nous contentons pour l'instant de constater le fait.

1. Edmond Demolins : *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* Paris, Didot, p. 5.

2. « A seize ans, le jeune français n'est encore qu'un écolier ; on cite ceux chez qui pointe la personnalité : l'écolier français ignore tout de la vie ; l'homme, chez lui, n'est pas encore né.

« La supériorité du système français apparaît dans l'instruction : nous avons tout subordonné au savoir. Au sortir de l'école, l'enfant aura vu défiler un peu toutes les littératures, un peu tous les pays, toutes les civilisations ; ...il lui restera une vue générale et très vague..., mais certainement de solide savoir sur rien. L'attention est dispersée, l'esprit écartelé entre les sujets les plus divers, et l'on se demande qui triomphera de la culture ou de l'encyclopédisme. » Max Leclerc, *op. cit.*, p. 202.

Art. II. — Exclusivisme de l'enseignement officiel. Lutte contre les parlers locaux.

Nous avons vu que la prise de possession de l'enseignement par le français fut une réaction, à la fois pédagogique, sociale et politique, et que, comme toutes les réactions, elle ne put se garder de quelques excès.

Le français, élevé à la dignité classique, « refoula de plus en plus l'usage du latin, qui passa à l'état de langue morte. »

Il a triomphé si complètement, sur ce point, « qu'aujourd'hui il n'est pas un des partisans les plus déclarés du latin et du grec qui ne considère la connaissance de la langue nationale comme la fin légitime des études latines elles-mêmes [1]. »

Dans le programme, il s'est fait la part du lion. Le meilleur temps des classes ne se passe-t-il pas, dans l'enseignement primaire, à faire des lectures, des dictées, des exercices d'orthographe ou de style, dans la langue officielle ?

On ne saurait en vouloir au français pour ce fait, si, dépassant la limite de ce que réclame son véritable intérêt, il n'ordonnait ou du moins ne désirait la proscription et la destruction des idiomes qu'il croit être ses ennemis ou ses rivaux.

Les auteurs des programmes, il faut le dire, ne sortent pas de l'attitude négative. Ils se bornent à ignorer qu'il puisse exister en France des parlers autres que l'idiome officiel et dont l'étude pourrait être intéressante et utile [2]. L'instituteur ne reçoit d'autre mission, ouvertement avouée, que d'enseigner le français exclusivement[3].

1. G. Dumesnil, *Pour la Pédagogie*, p. 20.

2. Plus libérale, la Convention disait seulement, dans son décret du 27 brumaire an III, « que l'idiome du pays ne pourrait être employé que comme *moyen auxiliaire* ». Chap. IV, art. 3.

3. Au lieu de partir en guerre, comme beaucoup trop l'ont fait, contre

Mais des tendances particulières sont là, d'après lesquelles certains croient bien faire en poussant les maîtres, non seulement à ignorer les dialectes, mais à les combattre.

Les instituteurs n'ont pas été longtemps sans remarquer, assez justement d'ailleurs, que l'accomplissement de leur mission était rendu plus difficile dans les pays où l'enfant apporte en classe un dialecte local. S'empressant de tirer de ce fait des conclusions trop radicales et simplistes, ils ont chargé de tous les torts le « *patois* », déclarant, comme dans la fable, que « rien que la mort n'était capable d'expier son forfait[1]. » Dans certains milieux on regarda comme très juste et très méritoire de travailler à cette petite croisade d'un nouveau genre[2].

L'ingéniosité primaire s'est évertuée à inventer des moyens efficaces de supprimer le coupable. Le système le plus ordinaire, en même temps que le plus odieux, consiste à remettre à l'élève surpris à prononcer un mot *patois*, un objet, souvent ridicule, qu'il devra transmettre à celui qu'il entendra à son tour, soit en classe, soit en récréation, soit même en dehors de l'école, se servir de la langue proscrite. C'est tantôt une rondelle de métal, une bille, une poupée ou quelque objet plus grotesque[3], laissé à l'imagination de chaque maître et qu'on appelle

les programmes et leurs auteurs, ce qui ne peut qu'amener une réaction nouvelle, nous croyons plus loyal, et plus profitable aussi, de restreindre à ses véritables limites ce qu'on a appelé la tyrannie officielle.

1. La Fontaine, *Fables*, Liv. VII, f. 1.

2. Dans un rapport présenté au Conseil général du Morbihan, on peut lire cette proposition, signée par un inspecteur d'Académie, qu'on ne peut accuser en l'occurrence ni d'anticeltisme, ni d'anticléricalisme, puisqu'il veut s'appuyer sur le clergé pour améliorer la race bretonne : « Créons pour l'amélioration de la race bretonne quelques-unes de ces primes que nous réservons aux chevaux, et faisons que le clergé nous seconde en n'accordant la première communion qu'aux seuls enfants parlant le français. »

Cité par Buléon, *Conférences au Congrès de Landerneau*, 1896.

A Carpentras, au pays de Saboly, M. Paul de Terris (Cf. *Les Noëls*, p. 175, note) nous assure qu'un prix était donné pour avoir parlé français dans l'école et *dans les rues*.

3. En Bretagne, c'est un sabot que l'enfant doit porter au cou.

le « *Symbole* » ou le « *Signum* ». Le dernier possesseur du *Symbole* l'échange le soir contre une pénitence exemplaire[1].

1. On pourrait croire que nous parlons d'un autre âge et de choses depuis longtemps emportées par les souffles modernes.

M. de Berluc raconte avec beaucoup d'humour comment le *Symbole* lui fut appliqué maintes fois dans sa jeunesse. Dans le numéro du 7 janvier 1894 de l'*Aïòli*, qui est l'organe mistralien, nous lisons :

« Parler d'inquisition, de carcan, de question, serait employer de bien grands mots, c'est vrai ; cependant, n'y a-t-il pas dans les procédés employés contre la langue d'un peuple libre quelque chose qui rend légitime la métaphore ? » Il cite en preuve les extraits suivants tirés de la *Correspondance générale de l'Instruction publique primaire*, 15 octobre 1893 :

CONTRE LE PATOIS : LE SIGNE.

« Je me suis pris à réfléchir au sujet de ce procédé ; je reconnais qu'il stimule les élèves, et, cependant, je ne me suis pas décidé encore à l'employer. C'est que je trouve, à côté de certains avantages, un inconvénient qui me semble assez grave : sur dix enfants, je suppose, qui ont été surpris à parler patois dans la journée, seul, le dernier est puni. N'y a-t-il pas là une injustice ? J'ai préféré jusqu'ici punir tous ceux qui se laissent prendre, et je suis heureux de les voir en général peu nombreux.

« J. Manuel, instituteur aux Sanières (Hautes-Alpes). »

Le deuxième est signé : B. Boitiat, inspecteur primaire à Barcelonnette.

« Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La tenacité avec laquelle, dans certains pays, les enfants le parlent entre eux, dès qu'ils sont libres, fait le désespoir de bien des maîtres qui cherchent, par toutes sortes de moyens, à combattre cette fâcheuse habitude. Parmi ces moyens, il en est un que j'ai vu employer avec succès dans une école rurale de la haute Provence et que je tiens à vous signaler. Il n'est peut-être pas très neuf, mais il est assez original. Le matin, en entrant en classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure un sou marqué d'une croix faite au couteau, ou tout autre signe permettant de le reconnaître. Ce sou s'appelle *le Signe*. Il s'agit, pour le possesseur, pour le *signeur*, comme disent les élèves, de se débarrasser du sou en le donnant à un autre élève qu'il aura surpris *prononçant seulement un mot de patois*. »

Pour prouver l'avantage de ce procédé, il cite la déclaration suivante d'un de ses instituteurs :

« Depuis bientôt deux ans que j'ai introduit *le Signe* dans mon école, je constate des progrès très réels dans la manière dont mes élèves parlent et écrivent le français. Peu à peu, le patois disparaît de l'école, de la cour, de la rue, de la famille même. Chacun y gagne, *moi tout le premier*, et personne ne proteste contre mon procédé, que j'ai ainsi tout lieu de croire bon. »

Le compte-rendu de l'Union régionaliste bretonne du 14 août 1898 dit : « Proscrire le breton en classe et pendant la récréation, à l'aide de *Symboles* ou autres punitions d'un autre âge, est malheureusement encore d'un usage très général. »

Outre qu'il a le premier tort d'enseigner, d'organiser et d'imposer l'espionnage et la délation, ce procédé est, comme toutes les persécutions, aussi inepte qu'inefficace: la violence n'a jamais été un excellent moyen de persuasion.

Malgré toutes les défenses de ses maîtres, l'enfant apprendra et parlera toujours son dialecte natal, parce que c'est sa véritable langue maternelle, la seule qui convienne parfaitement à la disposition atavique de ses organes et réponde exactement au milieu dans lequel il vit.

Un ennemi autrement redoutable que le *Symbole*, c'est la salle d'asile. Sous un prétexte utilitaire, devant lequel les nécessités de la vie moderne semblent demander qu'on s'incline, mais que Rousseau ou Pestalozzi eussent assurément trouvé bien insuffisant, on a créé des écoles maternelles pour les enfants du tout premier âge.

Outre qu'elles aident malheureusement les parents à se déposséder, dès le premier moment, du plus inaliénable de leurs droits et à se dispenser du plus important de leurs devoirs, qui est l'éducation de leur enfant, ces écoles ont encore l'immense inconvénient de soustraire le petit être à son milieu naturel, dès l'âge où il est le plus sensible aux premières impressions, et de rendre impossible le premier enseignement maternel, qui corrobore si puissamment l'action de l'hérédité.

L'enseignement primaire, même avec ses batteries de *Symboles*, ne menace pas directement l'existence du dialecte, parce qu'il ne fait que se superposer à l'éducation de la famille, où la langue se transmet avec la première notion des choses.

La salle d'asile ou l'école enfantine, au contraire, se substituant à l'éducation première et supprimant l'enseignement maternel, tranche jusqu'aux racines mêmes de la langue[1].

1. Nous avons vu comment Lepelletier avait déjà compris ou au moins soupçonné cette vérité. Cf. p. 3, note 6.

Nous ne parlerons pas de l'action directe des parents, de ces chefs de famille, généralement assez inintelligents, à qui on a persuadé que c'est une infériorité pour leur fils de parler l'idiome de son père. Ils aident inconsidérément l'instituteur peu avisé à arracher de l'âme de leurs enfants, en même temps que la langue qui fut celle de leurs aïeux, la considération qu'ils méritent et le respect qui leur est dû.

CHAPITRE III.

SES RÉSULTATS PÉDAGOGIQUES ET SOCIAUX.

Voulons-nous savoir quels sont les résultats de ces principes, de ces programmes, de ces méthodes ? Ce n'est pas à une vaine spéculation qu'il faut les demander, c'est dans la réalité qu'il faut aller les observer : rien n'est plus éloquent et plus indiscutable que les faits.

Voyons, d'abord, l'enfant dans son milieu naturel, lorsque aucune influence artificielle ne s'est encore exercée sur lui. L'expérience peut être faite dans n'importe quel village, de préférence toutefois dans les pays où l'idiome local est le mieux affirmé, surtout dans les familles de paysans.

Entrons à l'école, à l'heure de la récréation ; interrogeons, dans la langue de sa mère, ce petit écolier qui n'a peut-être pas encore revêtu le costume viril. Nous aurons vite vu qu'il n'ignore aucun des termes usuels désignant les objets de la vie pratique, qui sera la sienne[1]. Il sait le nom provençal des choses du foyer, des instruments de

1. Mistral nous le dit très poétiquement dans la chronique de l'*Armana* de 1876 : *Lou pichot pastrihoun....*

« Éu, *poussedis à founs* uno *lengo coumplèto*, que *respond à si besoun*, que *counvèn à sa naturo*, e que ié sièr à rèndre *tóuti si sentimen* e *tóuti si pensado*. Counèis lou noum di *planto* que chaupino, di *bestiàri* que rescontro, dis *aucèu* de la garrigo, di *peissoun* dóu valat, dóu *tèms* que fai, di *vènt* que boufon, dis *astre* que clavelon la capo de soun cèu, di *mountagno* que l'envirounon, di terme de soun mestié. Saup, coume educacioun, tóuti li conte de vihado, li legèndo, li prouvèrbi, li cansoun de soun païs. En un mot, es prouvesi, es arma, es dreissa pèr viéure ounte es nascu... Eh ! bèn, qué mau i'aurié d'aprene is escoulan tout ço que se i'apren vuei, e de ié leissa la sciènci e l'educacioun propro que la lengo dóu brès coumporto em'elo ? »

travail, des arbres, des fruits, des oiseaux, des insectes qui vivent sur la même terre ou respirent le même air que lui. Il ne sera pas embarrassé pour donner le renseignement que nous lui demanderons, dans une langue très claire et très imagée.

A travers la netteté et la vivacité de son langage, il sera facile d'apercevoir les qualités de sa petite intelligence. Sa mémoire et son imagination sont déjà pleines de souvenirs, qu'il exprime dans la langue la plus riche et la plus colorée.

Voyez-vous, à l'ombre de la traditionnelle treille, cet orateur en herbe qui vient de se recruter tout un auditoire remarquablement attentif ? Écoutez avec quel charme, quelle naïve aisance, il redit à ses petits camarades les contes et les « sornettes » que son aïeul lui a narrés, la veille, au coin du feu. Et ce futur conducteur d'hommes, avec quelle initiative superbe il organise son armée, avec quelle éloquence il lance sa proclamation, avec quelle énergie il donne ses ordres !

N'interrompez pas la superbe dispute qui s'allume, là-bas, au milieu de ce cercle : les arguments se pressent ; les injures s'entrechoquent ; les invectives jaillissent, spontanées ; pas un mot ne manque au vocabulaire de ces petits pygmées pour se dire très exactement ce qu'ils ont à se dire, aussi vigoureusement et aussi poétiquement que le faisaient, jadis, les héros homériques.

Mais, chut ! la cloche a sonné l'heure de l'étude. Entrons en classe pour continuer notre enquête. On en est à la leçon de botanique. Il s'agit d'expliquer, *en français*, ce que c'est que l'avoine, le sainfoin, le céleri, le persil, l'oignon, le chiendent. Le fils de paysans connaît ça, direz-vous, il ne sera pas embarrassé. Hélas ! le voilà qui hésite, cherche ses mots, embrouille ses phrases, se lance dans des constructions dont il ne peut sortir [1].

Richesse de vocabulaire, propriété des termes, clarté

1. Ah ! si on lui demandait d'expliquer dans son idiome ce que c'est que *la civado, l'esparset, l'àpi, lou juvert, la cebo, lou grame !*

de l'expression, pureté de la syntaxe, qu'êtes-vous devenues !

L'élève n'a pas peur de vous, vous ne l'intimidez pas : il ne répond jamais mieux, à moins qu'il ne récite, comme un perroquet, des formules qu'il ne comprend que rarement, qu'il n'exhibe de sa mémoire des mots dont il ne pénètre pas le sens, symboles creux, signes muets[1].

Vous nous croyez exagéré ? Passons à l'explication française. Nous ne proposerons pas de faire discuter des logogriphes, comme ce vers de Chénier, par exemple :

« Ma bienvenue au jour me rit dans tous les yeux. »

Demandons seulement d'indiquer le sens précis des mots les plus usuels, de déterminer la différence exacte des synonymes. Vous allez voir l'embarras des petits orateurs de tout à l'heure, qui, dans leur langue maternelle, savaient parfaitement distinguer les plus fines nuances de chacun des termes analogues.

Il est facile de remarquer chez la plupart une mimique très significative : à peine la question a-t-elle été posée, le visage de l'enfant s'illumine, il voit intérieurement la réponse à faire, il saisit mentalement la différence qu'on lui demande d'indiquer. Au moment de s'exprimer, un obstacle invincible s'oppose à la manifestation extérieure de sa pensée. L'élève qui pense en provençal, aperçoit mentalement l'expression provençale ; obligé de traduire sa réponse, il est arrêté, parce qu'il n'a jamais été exercé à trouver en français l'équivalent exact de ce qu'il pense en provençal.

Vous direz peut-être : L'habitude de s'exprimer verbalement manque à l'enfant. Faisons-le écrire. De la compo-

1. Nous pourrions citer le nom d'un élève fort intelligent qui posait un jour à sa mère cette question, qui ne manqua pas d'intriguer la sollicitude maternelle : « Maman, comment est-on quand on est « cangelu » ???... Tu sais bien la laitière qui dit : « Il était, quand je l'eus, de grosseur raisonnable » !

Habitué à confier à sa mémoire des mots dont il ne comprend pas le sens, l'enfant avait ajouté celui-ci à la liste qui, souvent, hélas ! n'est que trop riche en trésors de cette sorte.

sition française, voici ce que dit Savinien, que ses fonctions d'inspecteur ont mis à même de renouveler souvent l'expérience :

« Demandez à ceux qui ont achevé le cours de leurs études primaires une petite description, un court récit, une lettre ; qu'ils soient, dans un examen, obligés de fournir des preuves de leur instruction en français : rien n'égale l'obscurité, le vague, l'incohérence, les absurdités du fond et les incorrections de la forme de leurs compositions. Voici une rédaction faite par un de ces élèves ; on nous pardonnera de la mettre sous les yeux de nos lecteurs : il est bon de prendre sur le fait l'incapacité des écoliers que l'on isole de leur langage naturel.

« Il s'agissait de traiter ce sujet : ***Avignon au point de de vue physique, commercial et historique.***

« Il y a sur le rocher un lac d'eau où nagent des cygnes
« et des canards ; il y a la Banque où l'on donne et où l'on
« tire d'argent, la statue de Crillon qu'Henri IV lui écrivit
« lorsqu'il combattait à Arques ; il y a la Commune où
« l'on va se faire inscrire quand on est né, quand on se
« marie et quand on est mort ; la grand carrière qui
« mène de la place du Reloge à la gare. Dans Avignon, la
« fabrique de velours de la rue Velouterie il va plus. La
« garance il va plus, et la vigne il donne plus des raisins. »

(A. Bouvier, âgé de 13 ans.)[1]

« La rédaction n'est pas d'un élève dépourvu de moyens, bien au contraire. L'écriture régulière et l'orthographe *excellente* prouvent que le sujet a reçu une culture soignée, mais d'après une méthode probablement défectueuse, puisqu'elle ne lui a permis d'acquérir que l'orthographe matérielle et point la propriété des termes, ni le sens juste des expressions, encore moins la richesse des idées.

« Pour le fond, en effet, pauvreté d'idées, absence d'imagination, sécheresse de description ; pour la forme, igno-

1. *Occitania*, p. 287.

rance du vocabulaire, de la propriété des termes, de la syntaxe, et surtout des idiotismes. »

Depuis longtemps les inspecteurs de l'enseignement primaire sont unanimes à confesser la faiblesse des résultats acquis [1].

C'est un fait désormais banal : à tous les examens primaires pour le certificat d'études, pour le concours à l'École Normale, pour le brevet simple et même pour le brevet supérieur, le jury se plaint régulièrement de l'infériorité des épreuves de composition française [2].

Le défaut ne viendrait-il pas de ce qu'on ne tient point compte du fait signalé plus haut ?

L'enfant arrive à l'école avec une langue complète. Vouloir l'obliger à oublier tout ce qu'il sait de sa langue maternelle, c'est essayer d'effacer, sur les tablettes de sa mémoire, les notions naturelles que la première éduca-

1. Dans une conférence aux instituteurs, réunis à la Sorbonne au cours de l'Exposition universelle de 1878, M. Berger, inspecteur primaire du département de la Seine, déclarait que l'enseignement primaire était pauvre en résultats.

Un rapport, lu en 1881 aux Conférences pédagogiques des instituteurs de Vaucluse, disait : « On a signalé, lors de l'Exposition universelle de 1878, la faiblesse générale de l'enseignement du français dans les écoles primaires. Il a été constaté avec regret que les travaux scolaires exposés à cette époque n'ont pas réalisé, pour la langue, toutes les espérances qu'avait fait concevoir la brillante exposition de Paris. »

Cette infériorité des études françaises se fait sentir jusque dans des régions plus élevées.

Le rapport présenté en 1905 au Conseil académique de Paris, sur les épreuves littéraires de la première partie du Baccalauréat, en fait foi : « Dans la section Latin-Sciences, la partie littéraire, surtout à l'écrit, m'a paru bien faible... J'ai été frappé de la faiblesse de l'épreuve de français dans la section *Latin-sciences*, qui retient cependant les meilleurs élèves. »

Nous n'insisterons pas sur cette critique ; nous voulons seulement remarquer qu'on peut s'appuyer sur les appréciations mêmes des autorités les plus intéressées, pour revendiquer le droit de mettre en jugement les programmes actuels.

2. Aussi a-t-on pris le parti de se contenter d'un minimum bien misérable : « La connaissance même de la langue française, qui doit rester le fond de l'enseignement primaire,...ne peut guère s'élever au-dessus d'une modeste étude grammaticale. »

Circulaire de L. Bourgeois *relative à l'étude des modifications possibles dans les examens de Certificat d'études*. Paris, 3 Juin 1890.

tion y avait déjà inscrites, en caractères profonds et peut-être indélébiles. Quand on le force d'écouter, sans explication, un idiome qu'il ne comprend pas suffisamment, on imprime des caractères étrangers sur une page déjà remplie. A cause de ces surcharges, qu'on ne prend pas la peine de faire coïncider avec les impressions primitives [1], on ne laisse dans l'esprit de l'enfant qu'un treillis embrouillé où ne règne ni l'ordre, ni la clarté.

Le plus souvent, il faut bien l'avouer, le maître, qui ne se rend pas bien compte de l'ignorance où se trouve son jeune auditoire, vis-à-vis de la langue officielle qu'il a pour mission d'enseigner, se contente de parler comme si on le comprenait, et d'employer, sans les expliquer, des multitudes de mots dont l'enfant ne retiendra que le son.

Le résultat logique est ce verbalisme creux que l'on a tant reproché aux « primaires [2]. »

1. Nous verrons que le grand art de la méthode régionaliste consistera précisément à les faire coïncider ou au moins se juxtaposer avec ordre et clarté.

2. Pestalozzi nous avertit que « c'est un immense obstacle, pour parvenir à la vérité, que de se servir de mots qui ne répondent pas à des idées précises. »

M. Bréal pense de même : « Tous ceux qui connaissent notre instruction publique avoueront que la plaie dont nous souffrons le plus, non pas seulement à l'école primaire, mais à tous les degrés de l'enseignement, c'est le verbalisme.

« Trop de mots, pas assez de choses : sous les mots, nous ne voyons pas les choses qu'ils recouvrent, et le langage, au lieu de nous servir à découvrir la réalité, le plus souvent nous la dérobe. Tandis que le petit citadin nomme, dans ses compositions écrites, des instruments d'agriculture dont il n'a aucune idée précise, son camarade de la campagne, avec non moins d'ignorance, parle commerce ou industrie. La suite des études répond à ce commencement : avec les années, et sans avoir davantage été mis en contact avec la réalité, l'écolier de tout à l'heure devient le rhétoricien qui, dans ses discours, agite les questions politiques et littéraires, et l'élève de philosophie qui résout les problèmes de métaphysique et de théodicée. On arrive ainsi à élever une nation qui s'attribue volontiers, à ses heures de satisfaction, le don de la netteté et de la précision ; malheureusement, il est plus exact de dire qu'elle a le goût des généralités et d'une certaine logique toute formelle.

« Sur tous les sujets du monde nous avons une quantité de phrases faites par avance, et qui passent de bouche en bouche comme étoffe et comme aliment de conversation. On les retrouve dans les journaux, dans les revues, dans les livres, à la tribune. Elles viennent s'interposer, à la façon des idées représentatives de Malebranche, entre la réalité et notre

L'élève acquiert du langage, comme de tout le reste, une science verbale, livresque, sans moëlle, sans vie, sans profondeur [1].

Son esprit, pourtant naturellement curieux, n'est point excité par çette méthode passive, qui ne le fait jamais entrer en jeu ; ses facultés intellectuelles, qui commençaient à poindre, comme des fleurs qui ne peuvent s'épanouir, faute de lumière, s'étiolent, dès leur naissance.

C'est ce qui a fait dire à des critiques trop superficiels, que nos paysans étaient une race inférieure qui ne pourrait jamais arriver à parler français et à penser par elle-même.

Ils ont oublié d'observer, *en dehors de la classe,* l'enfant de la campagne. Ils n'ont pas remarqué qu'au lieu d'être rebelle à la culture, son cerveau reposé, que les influences ataviques n'ont point affaibli ni faussé, est, au contraire, excellemment disposé à recevoir un enseignement actif, méthodique et raisonné.

Le vrai malheur, c'est qu'on crée dans sa vie une solu-

esprit. Bien des gens sont si peu habitués à se servir de leur intelligence et ont la tête si remplie d'expressions, qu'on les voit ordinairement occupés, non à penser, ni à chercher des mots pour leurs pensées, mais à attendre la pensée d'autrui pour y fixer une des nombreuses phrases qu'ils tiennent en réserve.

« Si l'idée qu'on leur présente se refuse à cette sorte d'enregistrement, ils la tourmentent et la retournent assez longtemps pour qu'elle se dépouille de ce qu'elle a d'insolite, et finissent par la faire entrer, mutilée ou travestie, dans le moule inévitable.

« Nous voyons clairement ici l'effet d'un enseignement tout verbal, qui a nourri les intelligences de tours de phrases et de bonnes expressions.

« Ce défaut a été senti de tout temps : plus d'une fois, depuis Montaigne jusqu'à J.-J. Rousseau, il a été signalé ; mais la tradition, un instant tenue en échec, reprenait bientôt l'avantage. »

M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique,* pp. 106 et seq.

1. Elle fait songer à l'éducation de Gargantua : « Ravy en admiration, considérant le haut sens et merveilleux entendement de son fils, Grandgousier le confia à ung grand docteur sophiste, nommé maistre Thubal Holoferne, qui luy apprit sa charte si bien, qu'il la disoit par cueur *au rebours.* Toutesfois apperceut que en rien ne proufittoit, et, qui pis est, en devenoit fou, niays, tout resveux et rassoté. »

Cf. Rabelais, *Gargantua,* liv. I, ch. XIV, XV.

tion de continuité des plus regrettables[1] : il avait l'habitude d'une langue qu'il comprenait et parlait très bien, et qui était en parfaite harmonie avec les exigences de sa race ; voilà qu'on le condamne subitement à écouter, du matin au soir, un maître qui, pour lui apprendre une langue qu'il ne connaît pas, se sert précisément de cette langue même, faisant passer son élève, comme l'a justement observé Sainte-Beuve, « par l'inintelligible pour le conduire à l'inconnu. »

Tenu au silence par sa timidité ou par les exigences de la discipline, l'enfant n'ose demander l'explication des mots, plus nombreux qu'on ne pense, dont il ne comprend pas bien le sens. Ses difficultés, d'ailleurs, il ne pourrait les exposer qu'en se servant de la langue qu'il connaît. En lui en interdisant l'usage, on crée pour lui une gêne désagréable, qui amène fatalement une infériorité.

L'enseignement passant par dessus sa tête, et ne réussissant pas à faire entrer en jeu ce qu'il y a en lui de vivant et d'actif, une invincible association d'idées se forme dans l'esprit de l'élève entre l'étude et l'ennui. Toute sa vie, il gardera un dégoût involontaire, mais profond, pour les études qui l'ont si peu intéressé, en le faisant souffrir.

En présence d'un maître qui lui parle de choses incon-

1. Mistral écrivait à Savinien :
« Le grand vice du système qui ne tient pas compte des dialectes populaires, c'est de faire le vide dans le cerveau des enfants du peuple, en remplaçant les assimilations naturelles et spontanées de l'intelligence enfantine par un bagage factice et essentiellement fugitif de notions disparates qui, en dehors des quatre règles, sont en général inutiles à l'écolier. Les élèves des écoles primaires sont destinés, pour la plupart, à devenir laboureurs, ouvriers et le reste, c'est-à-dire à vivre dans des milieux où la langue populaire leur sera indispensable, soit pour la technologie traditionnelle, soit pour les rapports sociaux, et l'on s'évertue à chasser de ces jeunes cervelles les éléments de compréhension et de sociabilité qui s'y étaient naturellement amassés ! C'est de la folie. C'est comme si l'on s'amusait à vider un œuf pour remplacer par des matières chimiques le contenu fécond que la nature y a déposé. Eh ! Messieurs, couvez l'œuf, voilà tout ce qu'on vous demande, et qu'il en sorte un aiglon, un pinson ou un oison, ce n'est pas votre affaire, c'est celle du bon Dieu. L'essentiel, c'est qu'il en sorte un oiseau vigoureux et qui ait des ailes. »

nues, dans une langue en réalité étrangère pour lui, son cœur se glace et se ferme : il se sent dans un milieu qui n'est pas le sien ; il est embarrassé, déconcerté ; il a honte de lui-même et de son infériorité. Entre le maitre et lui, un abîme se creuse, inconscient, mais fatal, parce qu'on leur a interdit à tous deux de se servir de l'instrument magique qui eût fait l'unisson, de la langue qu'une mère de même race leur apprit à bégayer sur ses genoux.

Avant même qu'il ait achevé ses classes, dans quelle situation se trouve, au sein de sa famille, l'enfant qui a bien obéi aux directions du programme ?

Sans aller jusqu'aux limites, atteintes, en réalité, plus souvent qu'on ne pense, surtout dans certaines provinces, d'un fils devenu incapable de converser avec sa mère, à cause de la disparité des idiomes, on peut dire que l'exclusivisme linguistique de l'école rend impossibles ces communications intimes, qui font la douceur et la puissance du foyer.

Admettons que la mère, qui connaît seulement son dialecte, comprenne un peu le français et arrive tant bien que mal à s'exprimer en cette langue : quand elle s'adressera à son enfant, qui parle le français comme un monsieur, elle éprouvera toujours une gêne qui paralysera ses moyens [1].

1. On dira : Cet inconvénient, si sensible aujourd'hui, n'est que transitoire et s'effacera de plus en plus, à mesure que le français deviendra la langue de tous.

Il faudra longtemps pour que le français devienne la *langue du cœur*, la langue des *nuances* et des *délicatesses*, que l'on ne peut bien saisir et exprimer, si on ne possède dès longtemps, par naissance, le génie même de la langue.

Nous eûmes l'occasion de voir récemment un ami de France, professeur dans un collège d'Amérique. Possédant parfaitement l'anglais, il fait supérieurement la classe dans cette langue.

Il nous avouait pourtant que, lorsqu'il s'agissait de donner aux enfants quelque réprimande délicate ou quelque conseil intime, il sentait très vivement que quelque chose lui manquait : ce n'étaient pas les termes mêmes, mais ce je ne sais quoi qui donne à une expression, à une tournure, cette délicatesse exquise, cette correspondance parfaite avec les sentiments que l'on veut exprimer.

Mistral nous disait aussi qu'on attendrait longtemps avant que les gars

Aux parents, comme aux enfants, on est parvenu à persuader que c'est une infériorité, une honte, de conserver l'idiome de leurs pères, en même temps qu'une supériorité et un honneur de parler la langue de la science et de la civilisation [1]. Très sensible aux nuances, l'enfant qui parle français, sans malice, inconsciemment, ne tarde pas à se croire d'une autre classe que ses parents [2]. Pendant que le bon paysan proclame hautement devant son fils que c'est pour lui une gloire d'avoir un mioche qui balbutie le français, il ne s'aperçoit pas que, de son côté, son fils se demande sournoisement si ce n'est pas un déshonneur d'avoir un père qui parle provençal [3] !

Une éducation faite en dehors de la langue et des traditions du foyer, relâche les liens naturels qui unissent les enfants à leurs parents et ruine la vie de famille, en détruisant ce trésor commun d'idées et de sentiments, qui en faisait la principale force.

C'est dans le monde et dans la société qu'il faut voir les fleurs et les fruits que portent les semences jetées, à l'école, dans l'âme de l'enfant.

de Provence fassent la cour à leur Mirèio dans la langue de Paris, qui ne fait pas encore écho aux voix intimes qu'ils entendent chanter dans leur âme.

1. Cette conviction a été si profondément inoculée dans l'esprit du peuple, qu'il a des termes différents pour désigner celui qui parle français et celui qui parle provençal. Selon qu'on s'est adressé à eux en français ou en provençal, le valet de chambre ou la servante annoncent à leur maître : un *homme*, une *femme*, une *fille*, ou bien un *monsieur*, une *dame*, une *demoiselle*.

2. Il n'est pas jusqu'à l'abandon des costumes traditionnels qui ne contribue à entretenir cette déplorable illusion. Qui n'a vu, les jours de congé, dans les rues de nos villes, à la remorque de leurs filles, en toilette de Paris, d'excellentes mamans provençales, timides et presque honteuses, ressemblant à des bonnes suivant, à trois pas, leur « demoiselle » qui fait sa promenade.

3. Mistral, au Congrès de Montpellier, ayant loué un des livres de M. Bréal, où il est dit que c'est un crime d'empêcher un enfant de parler la langue de sa mère, M. Bréal répondit :

« J'ai écrit, en effet, ce que vous dites là, et je n'ai pas changé d'avis. Je n'ai pas cessé de penser que, quand on enlève à un enfant sa langue maternelle, on lui enlève sa vie morale ; en lui défendant d'aimer cette langue, on lui conseille presque le mépris de ses parents. »

Bien que l'on puisse trouver pas mal à dire sur les difficultés que leur crée leur première instruction, nous ne parlerons pas des rares intelligences d'élite qui, s'élevant légitimement au-dessus de leur origine, vont demander à l'enseignement secondaire et supérieur de combler les lacunes de leur éducation primaire.

Nous aurions tort également de prendre comme exemple « ces fruits bâtards d'une éducation fausse, aussi vaniteux de leurs certificats primaires qu'ignorants de toutes les choses qui les entourent. Ayant mal digéré le français du maître d'école, ils confondent les termes et disent pompeusement et pédamment le contraire de ce qu'ils veulent dire [1]. »

Nous considérerons loyalement le type le plus répandu, le type normal, l'homme du peuple, le paysan, l'ouvrier qui a reçu l'éducation primaire ordinaire, dans les conditions moyennes, et nous verrons quelles armes son instruction lui a fournies pour la lutte de la vie.

L'instrument le plus indispensable pour prendre une part dans le commerce des hommes, c'est le langage.

Quelle science lui en a donnée l'école ?

Il est très malaisé d'apprendre une langue à des esprits qui n'y sont pas prédisposés et d'imposer un accent spécial à des organes qui ne sont pas adaptés à une telle phonation [2].

1. P. Devoluy, *Les noms de la carte dans le Midi.*

Ces orgueilleux ignorants, qui ont trop contribué à attirer la déconsidération sur ce qu'on a appelé le « type primaire », méritent seulement qu'on les adresse au bon Pantagruel pour recevoir le « remède congruent appliqué à l'escholier limosin qui contrefaisoit le langaige françois » :

« J'entends bien, dist Pantagruel, tu es limosin pour tout potaige, et tu veulx icy contrefaire le parisian. Or, viens ça, que je te donne un tour de pigne. »

« Lors le print à la gorge, luy disant : « Tu escorches le latin ; par Sainct-Jean, je te feray escorcher le regnard, car je t'escorcheray tout vif. »

« Lors commença le paoure limosin à dire : « Vè, dicou, gentilastre, ho, Sant Marsaut, adiouda my ! hau ! hau ! leissas aquo, au noum de Dious ! et noun me touquas grou. »

« A quoi dist Pantagruel : « A cette heure parles-tu naturellement. » Et ainsi le layssa. » *Pantagruel*, liv. II, ch. VI.

2. Nous dirons plus loin que l'atavisme prédispose les organes à une certaine phonation qui varie avec les races.

Aussi avons-nous vu, par le témoignage de M. Bréal, que le petit paysan, qui n'a guère appris qu'une langue artificielle, composée de mots et de phrases recueillis, comme il a pu, sur les pages des livres ou sur les lèvres du maître, les emploie ensuite sans bien les comprendre et sans savoir les prononcer correctement, s'exposant ainsi aux plus risibles et aux plus déplorables quiproquos.

Que se passe-t-il le plus souvent lorsque l'élève quitte l'école ?

Si ses parents sont sages et attachés aux traditions ancestrales, ils le gardent au foyer, pour le rendre à la terre ou au métier paternel.

Il est à remarquer que tout ce qu'il va être appelé à toucher, à cultiver, à utiliser, au foyer, à l'atelier, aux champs, a son nom traditionnel dans l'idiome local, le seul employé, le seul compris. De tous ces objets, indispensables à la vie, le maître n'a jamais songé à lui indiquer le nom français.

Son premier soin, logique et fatal, sera donc d'oublier le langage étranger et froid de l'école, pour revenir à l'idiome vivant et coloré, qui, seul, nomme avec exactitude toutes les choses qui l'entourent.

S'il était permis au génie naturel, à l'instinct héréditaire, de reprendre possession complète de son intelligence cultivée, de ses organes assouplis, ce serait une bonne fortune pour sa langue maternelle, qu'il parlerait désormais avec plus de correction et de souplesse.

Mais, on a si bien proscrit de l'école l'idiome local, que le petit paysan en a déjà oublié une part.

On lui a tant vanté la supériorité du langage officiel, qu'il croit affiner le sien en empruntant au français des mots et des tournures qui ne font au contraire que l'affadir. Il élimine sottement de son parler savoureux les expressions terriennes, les locutions archaïques qui faisaient sa plus grande originalité : la ménagère ne dit plus « lou calèu », « l'oulo », « l'ort », mais « la lampo », « la marmito », « lou jardin » ; le jeune berger de Crau

n'appelle plus « menoun » le bélier conducteur du troupeau [1].

Depuis trente ans, il y a eu plus de francisation dans les idiomes locaux que pendant les trois siècles précédents [2].

Si, poussé par l'impatience de conquérir cette situation prétendue libérale et indépendante, dont on a fait l'idéal de ses rêves, le jeune lauréat de primaire se précipite vers la ville, il ne s'y trouvera pas plus chez lui qu'un étranger naturalisé. Son adaptation incomplète le rendra tout aussi ridicule, davantage même, que s'il était resté tel que la nature l'avait fait; car, à une science notoirement insuffisante, il aura ajouté le pédantisme.

Son accent le trahira bien vite, tout comme les impropriétés de son vocabulaire et les incorrections de sa syntaxe. Honteux de la langue de ses ancêtres, qu'on lui a représentée comme un signe d'infériorité et un symbole de déchéance, il se gardera bien de s'en servir devant « le monde ». Il s'obstinera à parler et à écrire un idiome qui va contre son génie et ses dispositions héréditaires, et qui, insuffisamment appris, sera toujours pour lui une gêne et un danger [3].

Anomalie curieuse et déplorable à la fois, l'école primaire apprend au petit paysan à lire et à écrire ou plus exactement à graphier passablement le français, mais n'arrive pas à lui en donner une connaissance suffisante pour qu'il puisse s'en servir honorablement.

La seule langue que le paysan, que l'ouvrier parle naturellement, facilement et correctement, c'est son dia-

1. Cf. Mistral, *Tresor :* au mot *Menoun.*

2. Il est particulièrement regrettable de voir disparaître certaines prononciations originales des voyelles simples, des diphthongues, des consonnes chantantes, mouillées, interdentales, etc., si précieuses pour l'étude de l'origine et de la transformation du langage.

3. Après la loi sur les bouilleurs de cru, un paysan, qui voulait montrer son instruction, disait... en français ! « Moi, les mars, pour qu'y se dégaïe pas, z'en fais d'arcol ; pour gobéger l'arcol, z'en fais de chastreuse ; et puis, nous se f..... de la rézie ! »

lecte natal. Or, l'école ne lui enseigne ni à le lire, ni à l'écrire.

Le voilà donc, après plusieurs années d'étude, dans l'impossibilité, d'une part, de lire et écrire la langue qu'il sait parler, tandis qu'il est incapable, d'autre part, de s'exprimer correctement dans la langue qu'il saurait graphier.

Si la proscription des dialectes contribuait au perfectionnement de la langue nationale, la joie de voir la grande patrie profiter de ses dépouilles compenserait les deuils infligés à la petite.

L'exclusivisme linguistique n'a, au contraire, pour résultat, que d'abâtardir les deux langues à la fois et de dépouiller l'homme de la terre de tous ses moyens d'expression.

Qu'une discussion s'élève dans un village, sur la place publique, au conseil municipal, au cours d'une réunion quelconque. Si le brave paysan se croit obligé, par la présence de quelque monsieur en habit noir, à parler la langue du progrès et de la civilisation, rien n'égale l'incorrection de son langage, la banalité de sa parole, la faiblesse de sa dialectique.

Si c'est vous, le monsieur à redingote, dont la présence entraîne l'homme de la terre à se servir d'un instrument qu'il ne sait pas manier, essayez d'un subterfuge qui réussit presque toujours. Evitant le langage trop recherché, dont la fascination entraîne cet homme dans un monde artificiel, laissez-vous glisser nonchalamment, comme si vous rentriiez vous-même dans votre élément familier, en pleine langue populaire [1], et appuyez un de vos arguments sur quelque coutume, quelque tradition, quelque légende du pays : le coup de théâtre est merveilleux. Soudainement rendu à la lumière et à la liberté, le

1. Pour bien conduire cette petite manœuvre, il faut un certain doigté ; car le paysan est très susceptible aujourd'hui sur cette question de la langue et supporte avec peine qu'on ait l'air de lui faire une concession ou de vouloir s'abaisser jusqu'à lui, en employant son idiome.

brave homme se rapproche de vous, vous regarde avec de bons yeux pleins de sympathie, et voyant que vous parlez et que vous pensez comme lui, il retrouve son génie subitement réveillé. Il n'est plus embarrassé pour trouver ses termes ; il les emploie avec une précision, une délicatesse qui vous émerveille. Quelle heureuse idée vous avez eue de le lancer sur le terrain des coutumes et des légendes de son pays ! Il les sait toutes. C'est un héritage précieux qu'on se passe à la veillée, sous le tiède manteau de la cheminée de famille. L'histoire de son village, de sa province, les usages de son pays, les grandes actions de ses ancêtres, les vieux lui en ont redit tous les détails dans les longues soirées d'hiver, au temps où la banalité des cafés n'avait point encore tué la poésie intime et vivifiante des veillées de famille. En l'écoutant, vous ne subissez pas l'odieuse réédition de clichés ramassés la veille dans les colonnes du journal à un sou, aussi insignifiants que les vieilles pièces qui, à force de servir, ont perdu leur effigie.

On sent que ce langage simple et naturel est en parfait rapport avec la pensée. Au milieu d'une abondance luxuriante de mots colorés et de tours harmonieux, vous y voyez briller les expressions les plus originales, les proverbes les plus pittoresques qui dénotent une imagination personnelle de la vie[1].

Savez-vous quelqu'un de ces mots bien caractéristiques qu'on accuse les félibres d'avoir inventés ? Lancez-le donc dans le discours. Le paysan l'entendra sans

1. Un vieux baile, renommé pour le pittoresque de ses expressions, passait un jour auprès d'un jeune étourdi qui taillait des amandiers : « Se plouvié de grapaud, lui cria-t-il, n'en restarié de bèu de penja ! » Il voulait dire que les branchettes, coupées trop loin de leur point d'attache, formaient autant de crocs capables de retenir tout ce qui tomberait du ciel.

Une autre fois, le voyant labourer de travers, il lui criait : « Vè, vè, li serp que te seguisson ! »

Un charretier à qui on demandait : « Quelle distance d'ici à Aix ? » — « Bèn miejo-pipo ! » Le temps de fumer une demi-pipe !

A un petit vieux qui se rend guilleret à la messe de minuit : « Sies reviscoula coume un estello que danso ! »

étonnement ; s'il représente heureusement une idée qu'il veut exprimer, il le reprendra pour son compte avec la plus parfaite aisance ; il aurait même pu l'inventer, s'il en avait eu besoin, car il a conservé, avec le génie de sa langue, la faculté de créer, d'instinct, les termes qui peuvent lui manquer. Toute cette habileté, toute cette puissance, quel dommage qu'une méthode d'enseignement incomplète ou impropre les ait enchaînées et, jusqu'à un certain point, détruites !

A cet homme qui savait naturellement rendre sa pensée avec tant de facilité, de clarté et d'agrément, avec beaucoup de peine et de travail on a appris à s'exprimer de la façon la plus incorrecte et la plus embarrassée. Au lieu de le perfectionner, on l'a amoindri.

On a restreint son cercle d'action. Tandis qu'on s'efforçait peut-être de lui apprendre l'anglais ou l'allemand pour lui créer de nouveaux liens avec l'étranger, on le rendait lui-même étranger dans sa propre patrie.

Le temps est passé, il est vrai, où l'emploi du français attirait à l'imprudent orateur l'application du proverbe : « Parlo francés, es esta en galèro[1] ! » On ne peut nier cependant que les paysans acceptent difficilement, pour faire leurs travaux, les ouvriers de passage qui ne parlent pas provençal. Ils les reçoivent avec une certaine défiance : le secret instinct de la race les avertit qu'un travailleur qui parle franchimand n'est pas complètement de la famille, que ce doit être un « moussillot », qui ne s'entend guère aux travaux de la terre ou aux cultures du pays.

Et l'instinct en ce cas n'est pas mauvais juge ni mauvais conseiller.

1. Ce dicton est d'origine marseillaise : c'était surtout avec des forçats du Nord qu'on équipait les galères de la Méditerranée, sur lesquelles, par conséquent, le français était la langue officielle. Au temps, encore peu éloigné, où, dans les campagnes, on ne parlait que l'idiome local, en Provence, il n'y avait guère à savoir parler français, parmi les paysans ou les ouvriers, que ceux qui avaient fait quelque congé sur les galères royales !

N'a-t-on pas constaté que l'enfant du peuple qui quitte l'école, grisé par l'instruction factice et superficielle qu'il y a reçue, enferme dans un même dédain et le parler de la province, et les travaux de la campagne, et les hommes de la terre [1] ?

D'ailleurs, quelle préparation a-t-il trouvée, sur les bancs de l'école, pour la vie qui devrait normalement être la sienne ?

De toutes les connaissances théoriques et si peu appropriées à sa situation, dont on a embarrassé son esprit, le jeune homme, entré dans la vie réelle, ne peut faire aucune application pratique.

Le voilà, non seulement mal armé, mais encore sans goût, sans amour pour ce qu'il va entreprendre.

La terre est trop basse et l'établi trop vil pour un homme qui sait le français, et l'histoire, et la littérature, et la physique, et « la chiffre » !

La Chalotais avait dit : « Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations [2]. » Il avait peut-être raison. C'est un bien grand danger pour une société d'arracher tout un peuple aux métiers manuels pour l'aspirer vers le fonctionnarisme ou vers des professions plus ou moins justement appelées libérales.

Or, depuis qu'on l'a ébloui par le mirage de l'instruc-

1. Il y a une étroite relation entre les mots et les choses qu'ils représentent. Le dédain et le mépris de la langue des champs entraîne le même sentiment vis-à-vis des travaux et des hommes de la terre.

2. La Chalotais, *Essai*, p. 25.

Richelieu disait aussi *(Testament politique)* : « La connaissance des lettres est tout à fait nécessaire dans une république ; mais il est certain qu'elles ne doivent pas être enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux à toutes les parties serait monstrueux, de même un état le serait-il si tous les sujets étaient savants ; on y verrait aussi peu d'obéissance que l'orgueil et la présomption y seraient ordinaires. Le commerce des lettres bannirait absolument celui de la marchandise, et ruinerait l'agriculture. »

Et Fleury : « L'abus des études surcharge la république d'une infinité d'oisifs qui se croient au-dessus de tout depuis qu'ils savent un peu de latin. »

tion mal adaptée, tout petit fermier, tout ouvrier de ville n'a pas de plus sublime idéal que de faire de son fils un fonctionnaire, un rond de cuir, un gratte-papier, un commis de banque, un homme de bureau [1].

Les meilleurs élèves des écoles primaires, qui eussent fait prospérer l'agriculture ou l'industrie dans leur région naturelle, sont tout simplement arrachés au métier de leur père (dans lequel, dit le proverbe, le fils n'est jamais apprenti), pour être déracinés de leur sol et lancés aux quatre coins de France, dans des carrières où, leur hérédité ne les ayant pas préparés, ils seront apprentis toute leur vie.

Voilà les campagnes dépeuplées et les villes encombrées.

Encore s'il y avait dans la ville et dans les positions libérales de la place pour tous ! Hélas ! il n'en est pas ainsi, le nombre des jeunes gens sans place augmente de jour en jour. Déclassés, dévoyés, ils obéissent à des goûts, supérieurs à leur capacité et même à leur nature, qui les poussent souvent à chercher fortune par des moyens peu avouables. Que de jeunes filles, qui eussent fait d'excellentes ménagères, de robustes mères de famille, et qui, pour être institutrices ou se faire appeler « Mademoiselle », vont finir dans quelque pitoyable aventure. Que de déclassés deviennent ainsi des désespérés [2] !

La somme du bonheur général est-elle plus grande depuis qu'on délaisse le toit des ancêtres pour aller s'entasser dans les grandes villes privées d'air ? C'est un problème social qui a son importance.

1. Il faut lire, à ce sujet, le superbe conte de Roumanille, aussi plein de verve que de vérité : *Se n'en fasian un avoucat.*

2. Mistral en a fait la prophétie dans *Le Poème du Rhône :*

Un temps viendra, qui s'approche peut-être,
où les gens auront tout à portée de la main,
où les gens auront tout, sauront tout à l'épreuve ;
et, regrettant les vieux mirages,
qui vous a dit que de vivre ne les lassera point.

Le Poème du Rhône, chant VIII, pp. 202-203.

Ce fils de la terre, dépaysé au milieu d'un monde qui a des goûts, des besoins, des manières si différentes des siennes, des exigences surtout auxquelles il n'a pas l'habitude de se plier, sera-t-il plus heureux en demeurant assis dix à douze heures par jour devant un bureau, que s'il était resté là-bas, dans le mas paternel ?

Le bon sens populaire avait par avance répondu lorsque, au début de la campagne officielle, alors que son instinct n'avait pas encore été faussé, le paysan repoussait avec tant d'entêtement une instruction qu'il sentait trop peu en rapport avec la destinée de ses enfants. « Nos enfants, disait-il aux inspecteurs chargés de le convertir, seront ce qu'ont été nos pères. Le soleil se lève également pour l'ignorant et le savant. Nous avons mangé du pain sans savoir lire ni écrire, nos enfants feront de même. Voyez un tel qui sait lire, il est pourtant moins riche que nous qui ne savons pas..... Quand tous les enfants du village sauront lire et écrire, où trouverons-nous des bras ? Ils iront dans quelque administration et déserteront nos campagnes. Ils se dégoûteront des travaux manuels auxquels les destinaient leurs pères, et ils augmenteront le nombre des fainéants et des avocats de village qui déjà pullulent dans nos hameaux [1]. »

La logique populaire met quelquefois en défaut les trop chimériques spéculations des intellectuels !

Malheureuses pour l'individu, les conséquences ne sont pas moins déplorables pour la société entière.

L'émigration vers les villes et l'abandon des campagnes ont pour premier effet la diminution des productions agricoles qui constituent la plus vraie et la plus solide richesse d'une nation, et pour conséquence la dépopula-

1. Cette réponse fut faite à M. Lorain, inspecteur primaire, dans la tournée qu'il fit en 1833. C'est lui-même qui la cite dans : *Tableau de l'Instruction primaire en France*, Paris, 1837, pp. 15 et seq. M. Bréal la rappelle quand il dit « qu'au début, lorsque l'esprit traditionnel n'avait pas été faussé et que l'on n'exerçait pas encore de pression, on voyait le paysan résister fortement. »

tion, dont on s'est si justement alarmé [1]. Où sont les familles nombreuses, sinon parmi les paysans? où les jeunesses les plus saines, sinon dans les campagnes?

Mistral, qu'il faut toujours nommer quand on traite les questions touchant à l'essence de la race, dit dans son discours de Ste-Estelle de 1888:

« Etonnez-vous alors, si nos jardins ne plaisent plus à nos jardinières, que tant de beaux fruits se dessèchent sur plante, que tant de jeunes filles ne se marient pas, que, par une loi invincible et fatale, viennent les Piémontais, les Gênois, les Italiens, remplacer dans Provence les enfants de la terre qui ne veulent plus la cultiver, les fils des pêcheurs qui ne veulent plus prendre la mer, les cadets d'ouvriers qui veulent tous devenir ***monsieur***. »

N'est-ce pas un fait, malheureusement trop vrai, que les étrangers prennent peu à peu la place des fils de la terre?

Pour autoriser l'établissement d'une éducation unitaire et exclusivement française, on a dit que l'existence des patois était un péril pour l'unité de la patrie [2]. C'est peut-être la méthode actuelle, fondée sur l'exclusion de la langue et des traditions régionales, qui tue le patriotisme en lui enlevant son fondement véritable, qui est l'amour de la petite patrie.

La vraie patrie, celle à laquelle on tient autant et plus

1. Les statistiques sur ce point sont vraiment effrayantes. Elles répondent à une logique qui n'est que trop fatale. Dans la grande ville, où se presse une société artificielle, l'affluence crée la concurrence et l'abaissement des salaires, ou, plus exactement, des bénéfices : l'ouvrier ne gagne plus assez pour élever une famille de plus de deux ou trois enfants.

Le remède? Un charbonnier nous disait : « J'étais à la ville ; je vendais du charbon autant que je pouvais ; mon métier était en réalité prospère ; mais j'avais trois enfants, et les économies partaient. Je suis venu à la campagne ; j'ai un petit carré de terre qui fournit toujours quelque chose ; j'ai cinq enfants ; au lieu de les épuiser, ils augmentent les économies ! »

2. « Je croirai cela, dit M. Bréal, quand on m'aura fait voir que, dans nos malheurs, les provinces qui ne parlaient pas français se sont montrées, devant l'ennemi, moins françaises que les autres. »

M. Bréal, *Discours aux instituteurs en Sorbonne*, 1878.

qu'à sa propre existence, c'est le sol qui nous a vu naître et qui garde la cendre de nos morts; la patrie, c'est cette terre dont les traditions remplissent notre vie et pénètrent nos plus intimes croyances, dont l'histoire est notre propre histoire; c'est cet air dont l'influence s'est fait sentir sur le développement de nos facultés corporelles et spirituelles ; la patrie, c'est ce soleil dont quelques rayons ont coulé dans nos veines. Nous l'aimons parce que nous avons quelque chose d'elle et qu'elle a quelque chose de nous.

Mais, hélas ! à l'école, on ne nous a rien dit de son histoire, de ses légendes, de ses gloires, de ses deuils, ou, si on nous en a parlé, c'est pour nous enseigner à mépriser sa langue et abandonner ses usages[1] !

1. Dans une lettre-préface que Savinien a mise en tête de ses *Lectures* ou *Versions provençales françaises*, Mistral, avec sa verve si incisive et si imagée, nous dit :

« Je crois que le plus grand danger qui menace notre nation vient de l'oblitération de notre conception du sentiment patriotique... Vous connaissez ce dicton : « A chaque oiseau son nid est beau » ; il a suffi, pendant des siècles et des milliers d'années, à retenir et à ramener dans les pays les plus ingrats les populations autochtones. Or, qu'a-t-on fait, depuis cent ans, pour la conservation des mœurs et des coutumes qui entretenaient l'amour du foyer, l'attachement au sol natal ? moins que rien, car l'indigène de chaque pays de France est éduqué à rebrousse-poil. On s'efforce, par l'école (et par toutes les écoles), de lui arracher ses traditions, et, avant tout, l'usage de ces parlers antiques par lesquels se transmettent et se perpétuent le génie, l'indépendance et le naturel de la race. Tout cela est broyé par l'éducation moderne.

« De l'histoire locale, provinciale même, il n'en est plus question. L'accent, les habitudes, les choses spéciales au pays et à son peuple sont tournés en dérision. Tout ce qui vient des aïeux est ridicule et doit être remplacé par les mixtures des programmes. Et avec ça on produit des incolores et des ineptes, des chemineaux de tous les genres...

« Les Grecs et les Romains, aussi bien que nos ancêtres, étaient autrement soucieux de la sauvegarde des mœurs, et les nations rivales qui montent à notre horizon sont autrement jalouses de conserver leur héritage patriotique et sacré !...

« On ne saurait trop le répéter : oui, l'enseignement direct du français, tel qu'il est donné dans les écoles, en vertu des programmes officiels, est absolument néfaste. Car, outre qu'il ne produit chez la masse des élèves que de misérables résultats, il tend criminellement à inculquer dans les jeunes cervelles le mépris du parler local, le mépris du clocher, des us originaux de la Province. Et c'est ainsi qu'on voit éclore ces lauréats d'académies franchimandes, qui, grisés par une médaille en similor, couvrent de crachats leur vraie langue-mère. »

Si on nous détache de cette petite patrie, qui seule nous touche vraiment, et si on nous apprend à la mépriser, comment, après, pourra-t-on nous persuader qu'il faut aimer la patrie plus éloignée, celle dont on ne conçoit pas toujours bien l'étendue naturelle et les justes frontières ? Si on coupe violemment tous les liens qui nous attachent au sol paternel, au foyer si doux et si attirant, au clocher dont le seul souvenir donne la nostalgie, ne risque-t-on pas de faire de nous, dans toute la rigueur du terme, des déracinés, des sans-patrie ?

SECTION II.

CRITIQUE DE CETTE PÉDAGOGIE.

CHAPITRE I.

OBSERVATION PRÉLIMINAIRE.

Pour instituer la critique impartiale d'une pédagogie qui touche de si près aux questions sociales et politiques, il importe de se tenir à l'écart de toute influence et de tout parti-pris.

« Chaque parti, en effet, nous dit excellemment M. Dumesnil [1], s'est efforcé d'accréditer à son profit une légende particulière sur l'histoire de l'Instruction publique en France.

« La légende impériale faisait remonter à Napoléon, par la création de l'Université, l'honneur d'avoir tout tiré du néant.

« La légende révolutionnaire admettait assez volontiers ce néant pour l'ancien régime ; et il y a encore aujourd'hui des gens pour lesquels c'est un article de foi, qu'il n'y avait pas un homme du peuple sachant lire dans la France du XVIIIe siècle, cette France qui a pourtant bien prouvé, par la Révolution, à quelle profondeur elle avait été pénétrée d'écrits philosophiques.

« Voici venir maintenant une légende nouvelle, d'après laquelle la France, merveilleusement instruite sous la monarchie, aurait subitement désappris à lire sous la République. »

1. G. Dumesnil, *La Pédagogie révolutionnaire*, p. 3.

Peu désireux de contribuer, à notre tour, à la création de quelqu'autre légende, c'est aux hommes que leur situation bien connue met à l'abri de tout soupçon d'hostilité envers l'Université ou le Gouvernement, que nous demanderons la première appréciation de nos méthodes actuelles.

M. Compayré nous déclare que, « sur bien des points, l'éducation n'est encore qu'une œuvre de hasard, où la méthode scientifique n'a point pénétré[1]. »

Si on l'en croit, l'enseignement primaire, dont nous voulons nous occuper particulièrement, « serait jeune encore dans notre cher pays de France, » et par conséquent susceptible d'être perfectionné[2].

1. « Considérez les œuvres de pédagogie les plus fortes et les plus réfléchies, vous vous convaincrez que les philosophes eux-mêmes n'ont guère réussi à organiser l'éducation, à en déduire les lois sur un plan rationnel...

« D'un autre côté, la pratique de l'éducation est encore moins avancée que les théories des philosophes : on y obéit le plus souvent à une routine irréfléchie, on y hésite entre plusieurs inspirations contraires.

« La méthode en usage, et que recommande une longue expérience, contient des parties excellentes, mais qui ont le tort grave de n'être point coordonnées, de ne pas tendre au même but. Elles offrent un singulier mélange de vieilles traditions et de surcharges modernes. Elles témoignent enfin, par leur incohérence, qu'elles sont le produit composite de longs tâtonnements, non l'œuvre simple et forte d'une raison réfléchie, sérieusement éclairée sur les moyens à employer et le but à poursuivre.

« C'est ce défaut de fixité dans les idées, c'est le spectacle de ces contradictions, qui faisait dire à Jean-Paul Richter : « L'éducation de notre temps ressemble à l'arlequin de la comédie italienne qui arrive sur la scène avec un paquet de papiers sous chaque bras. — Que portez-vous sous le bras droit ? — Des ordres. — Et sous le bras gauche ? — Des contre-ordres ! »

Compayré, *Histoire des doctrines de l'éducation en France,* Préface, p. IX.

2. Voici ce qu'il en dit au t. II, pp. 380, 381, *passim* : « En 1802, Fourcroy constate qu'il est à peu près nul... L'instruction primaire n'entra jamais dans les soucis préférés de Napoléon Ier...

« La Restauration ne fut guère plus généreuse pour l'instruction du peuple. Elle accorda 50.000 francs d'encouragement aux écoles primaires. (Ordonnance du 29 Février 1816.) Libéralité dérisoire !

« L'enseignement primaire, si souvent décrété par la Révolution, n'a été véritablement organisé dans notre pays que par la loi du 28 juin 1833, qui a réglé la matière jusqu'en 1850...

« Le *Tableau de l'Instruction primaire,* publié en 1837, après enquête sérieuse, dévoile une situation lamentable... En certains endroits, l'instituteur lui-même ne savait ni lire, ni écrire ; il se contentait de surveiller ses élèves. L'école n'était qu'un asile, l'instituteur un gardeur d'enfants. La rétribution scolaire était si minime, que le maître, ou bien était misérable,

M. Salomon Reinach, parlant des remèdes proposés contre la surcharge des programmes, écrit, dans la Préface de l'*Appendice au Manuel de Philologie :* « Ce que l'on a fait jusqu'à présent dans ce sens est insignifiant ; ce qui reste à faire est immense... Dans ce siècle de chemins de fer, la pédagogie a conservé ses vieilles diligences.... Il faut perfectionner l'outillage de la transmission du savoir, accroître le rendement sans exagérer l'effort, augmenter le travail utile par la suppression de frottements qui le gaspillent. L'esprit humain, qui est la plus souple des machines, se prête admirablement à ces transformations de méthode, quand il est entre les mains d'ingénieurs qui connaissent ses aptitudes et ses résistances. Le jour où la pédagogie, qui n'est encore qu'un art, sera devenue une science positive, le problème de la surcharge des programmes n'alarmera plus que les timides. »

Sans être un esprit chagrin ou un ennemi des institutions établies, on peut donc formuler quelque loyale critique [1].

ou bien se voyait forcé de faire plusieurs métiers. Des fonctions si mal rétribuées n'étaient recherchées le plus souvent que par des hommes infirmes, estropiés, incapables de tout autre travail. Après cela, comment ne pas admirer, *en dépit de ses lacunes*, la loi de 1833 !... »

1. Si nous n'indiquons ici que des critiques, ce n'est pas que nous voulions ignorer ou méconnaître les efforts très louables, la plupart couronnés de succès, qui ont été tentés, surtout ces dernières années, pour rendre l'école primaire plus pratique et plus intéressante. Pour ne pas sortir de notre sujet, nous ne devons rechercher que les imperfections que pourrait précisément combler la méthode régionaliste.

Est-il besoin d'ajouter que nos critiques s'adressent aux choses et non point aux hommes ?

« Nos maîtres et nos professeurs, dirions-nous volontiers avec celui dont la parole et l'exemple nous apprirent à les juger ainsi, ont toutes les connaissances qu'il faut ; et il est impossible qu'ils aient plus de dévouement, plus d'affection à leurs classes et à leurs élèves, plus de soin, plus de zèle, plus d'ardeur. Il ne peut y avoir qu'une voix pour les louer, et le public tout entier est pénétré de respect pour leurs courageuses vertus ; ils ont et ils méritent la satisfaction morale de vivre dans la considération. Mais ces hommes ont aussi trop de tact, trop de sens de la vérité et du progrès, pour s'imaginer que les choses soient au point, qu'il n'y ait rien à faire et que la méthodologie de leur art ait aujourd'hui épuisé tout son effort utile ou même puisse l'épuiser jamais. »

G. Dumesnil, *Pour la pédagogie*, p. 206.

Dans un de ses discours fameux, Mirabeau disait que, « pour tout reconstruire, il fallait *tout démolir*[1]. »

Qu'on se rassure : nous ne sommes point si révolutionnaire ; nous pensons, au contraire, et c'est le principe même de toute notre pédagogie, que, pour perfectionner un organisme, il serait absurde de le tuer d'abord, pour essayer de lui insuffler ensuite une vie factice : il faut simplement le maintenir dans le sens de son évolution, et le développer d'après les lois de sa nature.

Nous croyons aussi « que chaque façon d'entendre l'enseignement a eu, de son temps, ses mérites et sa raison d'être ; qu'elle satisfaisait aux conditions sociales de chaque régime et a pu rendre à la France les plus éminents services » ; que chaque programme « reflète l'état de la science au moment où il paraît » ; « que chacun a eu son heure, qui a été celle de notre pays ou de l'humanité[2] ».

Voilà pourquoi, précisément, nous pensons que le changement de certaines circonstances peut légitimer quelque réforme dans les méthodes[3].

1. Discours publiés en 1791 par son médecin, Cabanis, sous ce titre : *Travail sur l'éducation publique*. Il y dit encore : « Les législateurs anciens cherchaient tous à donner à leurs peuples une tournure particulière, et ne prétendaient souvent à rien moins qu'à les *dénaturer*, pour ainsi dire, et à leur faire prendre des habitudes *destructives* de toutes leurs *dispositions originelles*.

2. Cf. Dumesnil, *Pour la Pédagogie, passim*.

3. Il est curieux de constater que la Convention fut la première à revenir sur ses principes et à demander la réforme des méthodes qu'elle-même avait imposées. Inquiétée, choquée, et déroutée par les manifestations antireligieuses du peuple, tourmentée par un vague déisme qui avait été, en somme, dans le même siècle, celui de Voltaire et de Rousseau, défiante de ce que le Comité de Salut public avait appelé le « philosophisme », elle avait pris les cultes sous sa protection morale et se repentait d'avoir adopté le projet de Romme qui fermait l'école à toutes les influences.

Elle donna donc la priorité au projet du jacobin Bouquier, qui déclarait laconiquement que « l'enseignement était libre » ; « la surveillance était remise entre les mains des municipalités, des sections, des pères et mères de famille », c'est-à-dire à ceux qui en sont le plus naturellement responsables.

Lakanal, dans un rapport à la Convention, réclame déjà la décentralisation.... Il demande des écoles professionnelles,.... l'initiative laissée aux individus.

Si l'on voit poindre à l'horizon de notre siècle une tendance nouvelle, différente des anciennes idées ou nécessités sociales, qui ont jadis conditionné les programmes, au lieu de la dédaigner, de la nier, de la combattre, ce qui serait d'ailleurs aussi sot qu'inutile, n'est-il pas plus à propos de l'observer avec soin, pour essayer de lui faire d'avance sa part ?

Maintenant que l'unité française est suffisamment établie, on voit s'éveiller, dans toutes les classes et toutes les régions, des aspirations particularistes. L'esprit d'égalité a fait son œuvre ; avant qu'il ne tourne à l'excès et ne devienne la manie du nivellement, le besoin se fait sentir de favoriser la diversité. Pour empêcher le patriotisme agrandi de devenir de l'internationalisme, on veut faire revivre un plus concret régionalisme.

Le moment est peut-être très opportun de mettre en jugement nos anciennes méthodes et de rechercher quelle pédagogie nouvelle pourra répondre au système social qui s'annonce pour demain.

CHAPITRE II.

CRITIQUE GÉNÉRALE.

La pédagogie révolutionnaire avait vu juste, quand elle déclarait que la nature devait être la base et le point de départ de toute méthode.

Pour savoir ce qu'était la nature de l'homme et de l'enfant, elle s'adressa trop, semble-t-il, à la raison et à la philosophie, et pas assez à l'expérience.

Elle se fit, de l'homme, une idée abstraite qui eut l'avantage d'être universelle, mais si idéale et si métaphysique, qu'elle ne répondait à aucune réalité.

C'est d'après ce concept abstrait de l'homme et de la société, que la Révolution déviée dirigea tous ses actes.

Elle déclara d'abord tous les hommes *égaux,* comme si tous naissaient avec le même tempérament, les mêmes prédispositions héréditaires, la même force de résistance, la même couleur des yeux ou des cheveux !

Elle ne remarqua pas que, les enfants ne naissant pas égaux et l'étant encore moins lorsqu'ils arrivent à l'école, il en résulte une conséquence curieuse, mais très logique, qui eût peut-être étonné Lepelletier : pour compenser les inégalités de nature et arriver à donner aux hommes une certaine égalité légitime, il faut précisément leur appliquer un traitement inégal, qui se conforme à la santé de chacun, pour ce qui concerne le développement corporel, à la capacité intellectuelle et à la santé morale, pour ce qui regarde la formation de l'esprit et de la volonté.

L'éducation ne saurait être pareille pour les enfants de Flandre et pour ceux de Provence, pas plus que la culture du sol ne peut être la même sur les humides falaises de

Normandie et sur les collines ensoleillées qui bordent la Côte d'azur !

La variété, d'ailleurs, est un élément de la beauté. Rien n'est plus banal et ne fatigue plus vite que l'uniformité. Seuls, les vulgaires marchands se servent du même moule pour fabriquer toutes leurs statues identiques. L'artiste taille le marbre au ciseau et laisse sa main suivre la veine du bloc, selon l'inspiration de son génie.

L'idéal de l'éducation ne doit pas être de passer toutes les intelligences au même laminoir. mais de développer, au contraire, toutes les dispositions naturelles, de cultiver tous les germes latents qui, chacun selon sa nature, donneront les plus riches et les plus agréables variétés de talents et de vertus.

S'ils ne naissent pas égaux, les hommes naissent-ils *libres ?*

On a dit qu'ils le devenaient, à force de vouloir l'être, et que l'éducation leur apprenait cette science.

Se créer une liberté serait assurément pour l'homme une noble tâche et un sublime triomphe [1].

Le XVIII[e] siècle semble avoir cru que l'école était le seul navire capable de nous conduire à la conquête de cette Toison d'or, et qu'une éducation semblable pouvait, seule, donner à tous les hommes une liberté égale.

Nous avons quelque peine à penser que l'enfant ne soit qu'une machine inerte que l'éducation peut monter à son gré, après l'avoir dotée d'un ressort breveté, identique pour tous [2]. On ne peut créer de rien, et si la liberté

1. « Naître ébauche, mourir statue », disait Lamartine en son magique langage.

2. « On a souvent comparé l'éducation à la sculpture : le but de l'éducateur serait de sculpter les âmes humaines, selon un modèle accompli.

Le tort de cette comparaison est d'oublier que l'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéisse passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle ; loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit. » Compayré, II, 432.

n'existait pas en germe dans chaque individu, les plus beaux systèmes pédagogiques ne pourraient réussir à la faire éclore et grandir. L'enfant n'est pas un mécanisme passif que l'on fait agir comme on veut, mais un vivant qui agit par lui-même, avec une certaine spontanéité.

Ce serait, toutefois, une seconde erreur de croire que sa liberté embryonnaire soit une liberté absolue qui puisse se développer avec facilité et succès dans le sens qui lui plaît. Il est incontestable que chaque être qui vient au monde apporte des aptitudes particulières, différemment spécifiées par son tempérament, par son hérédité, par ses attaches ethniques, par le milieu et les circonstances mêmes au sein desquels il est né.

La conséquence est qu'on ne peut imposer à tous une éducation égale et que, pour procurer à chaque individu un épanouissement normal de sa liberté, il faut tenir compte, pour les développer ou les contenir, de toutes ses prédispositions.

La *Fraternité* de tous les hommes est-elle chose naturelle ?

Homo homini lupus, répond le philosophe Hobbes.

La vie est un immense combat, déclare Spencer, où les plus forts n'arrivent à vivre qu'en dévorant ou en asservissant les plus faibles.

Nous l'avons déjà vu : les hommes de la Révolution avaient constaté que la lutte pour la vie serait d'autant plus acharnée qu'on donnerait aux hommes des armes plus égales, en même temps qu'une plus grande liberté de s'en servir, pour se procurer à chacun la même part des richesses, des dignités, du bonheur.

Pour adoucir le conflit, ils avaient demandé qu'en vertu d'une sorte de « Contrat social », l'individu renonçât librement à une part de sa liberté pour en faire le sacrifice à la société, à la patrie.

C'était mettre la société, ou pour mieux dire l'État,

régulateur de toute liberté, dispensateur de tout bonheur, au-dessus de l'individu. La conséquence était que l'individu ne devait plus être développé pour lui-même, mais pour l'État et selon la loi de l'État.

D'après M. Compayré, les hommes de 89 ont raisonné comme il suit : « Un régime politique n'est stable que lorsqu'il est conforme aux mœurs et aux habitudes générales du pays.

« Or, les mœurs ne s'improvisent pas ; des lois, des décrets ne suffisent pas à les créer. Pour mettre les consciences d'accord avec les institutions, il faut l'action prolongée d'une éducation appropriée à ces institutions.

« Pour maintenir les institutions nouvelles, ils ont donc organisé une éducation nouvelle. »

C'est l'application du principe que Montesquieu avait posé dans le livre IV de *l'Esprit des Lois :* « Les lois de l'éducation doivent être relatives aux principes de gouvernement. » Peu importe que les programmes soient tyranniques pour l'individu et contredisent la nature, pourvu qu'ils contribuent à imposer aux esprits et aux volontés le principe du gouvernement[1].

Le défaut général du système est assez apparent : l'éducation n'est plus une affaire de pédagogie, mais de politique gouvernementale.

Au lieu d'adapter l'enseignement aux besoins des individus, aux mœurs et habitudes générales du pays, ce qui serait naturel et logique, on va le faire concorder, non pas même avec les institutions antiques de la nation, mais avec le gouvernement nouveau qu'on veut lui imposer, après avoir, comme le déclarait très ouvertement Mirabeau, démoli tout ce qui était auparavant.

Un pareil programme, composé non d'après ce qui est,

1. Danton avait dit : « Les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leur famille » (*Moniteur* du 14 décembre 1793), et Barrère : « Le principe qui doit diriger les parents, c'est que les enfants appartiennent à la famille générale, à la République, avant d'appartenir aux familles particulières. Sans ce principe, il n'y a pas d'éducation nationale. »

L'exagération des droits de la société était à l'ordre du jour. L'idée de patrie et de république (*res publica*) faisait oublier le droit des individus.

mais d'après ce qu'on veut qui soit, ne peut être qu'artificiel et instable, comme la volonté humaine arbitraire, qui, l'ayant établi, peut le défaire à son gré.

Si nous étudions, en effet, l'ordre naturel des droits et des devoirs, nous apprenons, par les meilleurs philosophes, que l'individu se pose le premier avec le droit primordial et imprescriptible de se développer suivant les lois de son évolution, afin d'atteindre, autant qu'il est humainement possible, la perfection de sa vie physique, intellectuelle et morale.

Le premier groupement naturel et normal qui puisse augmenter les devoirs et restreindre les droits de l'individu, c'est la famille, par laquelle il s'étend en quelque sorte dans l'espace et se perpétue dans le temps. La société et l'État ne viennent qu'après la famille, et ne peuvent ni absorber ni contredire ses droits inéluctables[1]. Un contrat social, arbitraire et artificiel, ne saurait renverser

1. « Au point de vue des principes, la question se résout d'elle-même. Pour que l'État eût le droit de faire de l'éducation publique sa chose, sa propriété, il faudrait que l'État fût la représentation unanime des citoyens dont se compose la nation. Or, il n'en est jamais ainsi.

« Dans les sociétés les mieux réglées et les plus libres, l'État n'est que l'expression de la volonté unanime du plus grand nombre, non de la volonté de tous. Il y a toujours une minorité plus ou moins nombreuse qui, par ses sentiments et ses aspirations, s'oppose à la majorité. L'État doit-il opprimer cette minorité, en confisquant le droit d'élever ses enfants ? Nous ne le pensons pas, bien que l'État doive se réserver au moins un contrôle effectif.

« Par conséquent, même dans un pays libre, même sous un gouvernement légitime, issu des suffrages sincères de la majorité des citoyens, le monopole absolu de l'instruction publique nous paraîtrait encore une usurpation. A plus forte raison, condamnerons-nous cette usurpation quand l'État est un despote, un souverain absolu, affranchi du contrôle des lois par l'excès de sa puissance, et qui gouverne pour lui-même plutôt que pour la nation. » Compayré, II, 376.

Spencer est aussi contre l'intervention de l'État dans l'éducation nationale. « Dès ses premières années, affirme-t-il, il a été opposé à cette intervention, et rapproché de la tombe, il ratifie l'opinion de sa jeunesse... Quelque nombreux et grands que soient les avantages dus à l'intervention immédiate de l'État dans les diverses manifestations de la vie sociale, ils ne pourront jamais compenser le mal épouvantable de l'absorption de l'individu par l'État..., qui fait d'un être intelligent et libre une roue de la machine-État. »

Cf. *Some Regret Feeling versus intellect* (articles divers).

l'ordre qu'a établi la nature et qui repose sur des bases qu'on ne peut modifier sans fausser la nature elle-même.

Si nous avons vu juste, les premiers hommes de 1789 posaient exactement la *thèse :* « L'éducation doit suivre la nature. »

En déterminant ce qu'en langage scientifique on nomme l'*hypothèse*, leurs successeurs se sont trompés.

Par nature, tous les hommes ne sont pas égaux, ni pareillement libres.

L'intérêt de l'État, qui ne vient qu'après celui de l'individu, élément primordial de toute société, après celui de la famille, modèle et fondement naturel et essentiel de tout autre groupement, ne peut être ni la base, ni le but d'une pédagogie.

Par conséquent, ils ont tort de conclure que l'éducation doit être égalitaire, uniformitaire, étatiste et centralisatrice.

Mais si la *thèse* est juste, ne suffirait-il pas de changer les données de l'*hypothèse,* pour aboutir à de plus légitimes conclusions ?

Les régionalistes veulent tenter l'épreuve.

Dans une deuxième partie, nous allons exposer la façon dont ils conçoivent la nature de l'enfant et les conséquences pédagogiques qu'ils prétendent en tirer.

DEUXIÈME PARTIE
La Pédagogie Régionaliste

SECTION I.
LES PRINCIPES.

Le principe primordial de la pédagogie régionaliste, qui est peut-être un principe universel, c'est que le rôle de l'éducation est de *suivre la nature*. « C'est dans la nature même de l'homme, qu'il faut chercher les lois de sa culture », disait le grand éducateur Pestalozzi.

Pour la faire triompher, aussi bien que pour la vaincre, pour la développer comme pour la réformer, il faut suivre ses procédés et ses lois : *Natura non nisi parendo vincitur* [1].

Le premier chapitre de toute pédagogie devra donc avoir pour sujet la psychologie exacte de l'enfant, non pas tel qu'il devrait être, d'après des rêves plus ou moins utopistes, mais tel qu'il est en réalité, dans tel moment du temps, dans telle aire de l'espace.

On ne croit plus maintenant avec Helvétius que « l'éducation nous fait (tout) ce que nous sommes ». On s'est habitué à tenir compte de l'activité propre de l'âme, et nous voyons nos meilleurs manuels recommander précisément aux maîtres de traiter les élèves d'après la capacité,

1. Le principe de Bacon n'est pas, comme quelques-uns l'ont cru et dit, contraire à l'Évangile. La doctrine chrétienne enseigne, en réalité, qu'il faut développer l'homme suivant sa nature, et tire précisément de l'étude attentive de cette nature la nécessité comme la manière de la vaincre et de la réformer.

l'humeur, les dispositions de chacun [1], suivant ainsi le conseil baconien : « *Favendum nonnihil ingeniorum libertati* [2] ».

Poser un pareil principe, n'est-ce pas rendre l'éducation pratiquement impossible ? Dans l'inconcevable diversité des individus, comment établir une unité ?

La nature elle-même nous a répondu en organisant un premier groupement, qu'on appelle la famille. Entre les individus qui la composent, n'est-il pas vrai qu'il règne une certaine similitude, qui permettra de donner à leur éducation collective des principes communs ?

La famille, base de tout l'ordre social, dans les races latines surtout, peut être considérée comme l'expansion d'un individu qui en est le chef et lui imprime certains caractères communs, transmis de génération en génération. Comme l'individu, elle a une personnalité, une originalité, dont il faut tenir compte dans l'éducation, et qu'il serait dangereux de contrarier.

La base sur laquelle repose la famille, c'est le foyer, que les anciens divinisèrent, pour en marquer davantage l'importance. Le premier soin de l'éducateur, qui veut suivre les indications de la nature, doit donc être de faire aimer le foyer et de cultiver dans l'âme de l'enfant les goûts et les vertus qui en feront la joie et l'ornement.

Ce qui relie, *dans le temps*, les unes aux autres, les générations qui se succèdent, ce sont les traditions, les usages, les fêtes, l'art domestique, les chansons qui sont l'apanage de la famille.

Ce qui autorise les relations *dans l'espace,* c'est la langue, herbier vivant où sont recueillies, non point sèches

1. « L'éducation, nous dit Compayré, n'est au fond que l'art réfléchi, intervenant à son heure dans les instincts naturels pour les gouverner et les conduire à leur fin. Comment réussir dans cette tâche, si on ne connaît pas les besoins de l'enfant pour les satisfaire, ses aptitudes pour les exciter, les limites de ses forces pour s'y conformer, en un mot, si l'on n'a pas saisi sur le vif les premières démarches de la nature, afin de calquer ou de modeler sur elles les méthodes artificielles de la pédagogie ? »

2. Bacon, *De augmentis et dignitate scientiarum,* lib. IV, cap. IV.

et fanées, mais fraîches et colorées, toutes les fleurs de la race.

Traditions, usages, coutumes, langue du foyer, voilà donc les premières bases du programme naturel.

D'après l'ordre de la nature, c'est le père et la mère qui doivent donner aux enfants l'instruction, comme ils leur ont donné la vie.

« Pestalozzi, ce grand ami de l'école, se permettait parfois de la considérer comme un pis aller, comme un expédient provisoire, auquel nous condamneraient, pour un temps, l'ignorance des parents et leur désolante inaptitude à élever leurs propres enfants.

« Ce n'était pas seulement en vue de ménager la faiblesse de l'intelligence enfantine qu'il projetait un plan de simplification des méthodes. C'était surtout pour rendre réalisable son rêve suprême : *l'éducation de l'enfant par la mère.*

« Volontiers il eût consenti à la disparition de l'école élémentaire pour la remplacer par la « chambre de famille », où une mère attentive et tendre, ouvrière ou paysanne aussi bien que bourgeoise, armée de son *Manuel*, instruirait elle-même ses fils et ses filles[1]. »

Un des principes fondamentaux de la méthode régionaliste sera donc que la mère étant l'éducateur-né de son enfant, toute *éducation qui prétendra suppléer celle de la mère* devra lui *ressembler le plus possible, se modeler sur elle.*

L'État ne peut intervenir que pour aider, fortifier, contrôler cette éducation, jamais pour la contredire ni la contrarier.

C'est ainsi qu'on l'a compris jusqu'ici en Angleterre.

« L'idée que les parents se font de l'éducation et de l'instruction désirables pour leurs fils a servi de règle à toute la pédagogie anglaise.

1. Compayré, *Pestalozzi et l'Éducation élémentaire*, Paris, Delaplane, p. 70.

« Nos voisins ont eu cette fortune que l'État s'étant, pendant de longues années, désintéressé de l'instruction publique, aucun type artificiel et uniforme n'a été imposé d'en haut aux écoles.

« Celles-ci n'ont donc pas eu de raison de rompre avec les vues ou les instincts des familles ; elles sont restées, en un sens, le prolongement de la vie domestique et en ont recueilli les saines et viriles habitudes, la saine et virile conception de la vie[1]. »

« Aux États-Unis, ce sont les États particuliers, les communes, qui se chargent d'organiser les écoles, de régler les méthodes, de surveiller les instituteurs. Ce ne sont pas seulement quelques centaines d'inspecteurs disséminés sur la surface du territoire qui veillent à l'éducation nationale, ce sont tous les citoyens, qui, répartis en comités nommés à l'élection, se partagent le soin de la surveiller et de l'inspecter[2]. »

Mais pourquoi aller chercher si loin des exemples ? Notre histoire nationale et nos histoires locales ne nous fournissent-elles pas les plus précieux, puisqu'ils nous ont été donnés par nos pères ?

« On voit dans la correspondance des contrôleurs généraux, nous dit M. Brunetière, que l'un des premiers soins d'une humble commune, libre de sa petite fortune, est de se procurer un maître d'école. »

« Le régent devait être agréé par la municipalité qui le payait, c'est-à-dire, au fond, par les principaux pères de famille. Ici encore se réalisaient l'autonomie, la beauté, les franchises de la vie communale.

« Parfois, la place de régent était donnée au concours ; mais partout, pour fonder l'école, choisir le maître ou en changer, les pères de famille légalement intervenaient[3]. »

La Révolution elle-même n'a-t-elle pas proclamé, par

1. E. Boutmy, *loc. cit.*, p. VII et VIII.

2. Compayré, t. II, p. 453. — Cf. aussi : Hippeau, *L'Inst. pub. aux États-Unis.*

3. J.-B. Bertin et V. Audier, *Adam de Craponne*, p. 56. Ils citent d'intéressants exemples à propos des écoles de Salon.

l'organe de Talleyrand, de Condorcet, de Daunou, les droits de la famille et de la personne humaine et condamné les empiétements de l'État sur la liberté des individus ?

M. Compayré, qui parle ainsi, conclut avec juste raison : « Que l'État fasse donc un plus large appel à l'initiative des communes ; qu'il n'exige pas l'uniformité absolue des méthodes ; qu'il tienne compte de la diversité des besoins, et il verra de plus en plus les citoyens coopérer avec zèle à l'accomplissement de la tâche redoutable de l'enseignement du peuple [1]. »

Au delà des limites de la famille, nous voilà en présence d'un groupement plus général, qui va conditionner, lui aussi, le programme régionaliste : la commune, la province, disons le mot, la *région* historique ou territoriale.

Dans un précédent volume [2], nous avons dit toute notre pensée sur l'influence de la race et des milieux. Sans entrer ici dans aucun développement, nous rappellerons seulement les conclusions qui nous paraissent les plus légitimes et les mieux vérifiées.

Après avoir rendu hommage à la liberté et à la spontanéité fondamentales de l'homme, nous avons reconnu qu'il était déterminé par de multiples influences.

La première est celle de la *race*, des dispositions ataviques, dont l'individu est, dans une certaine mesure, la résultante plus ou moins active.

La psychologie de l'enfant ne peut donc s'établir sans tenir compte de la race, et l'éducation serait fausse qui se ferait en dehors des lois de l'hérédité.

S'il faut en croire les positivistes, la race serait surtout déterminée par l'empreinte du *milieu ;* « car, dit Taine [3], dès qu'un animal vit, il faut qu'il s'accommode à son milieu : il respire autrement, il se renouvelle autre-

1. Compayré, t. II, pp. 421, 453.
2. Cf. *Les Idées directrices de la Renaissance méridionale*, Avignon, F. Seguin, 1907.
3. Taine, *Histoire de la littérature anglaise*, Introduction.

ment, il est ébranlé autrement, selon que l'air, les aliments, la température sont autres. Un climat et une situation géologique différents amènent chez lui des besoins, un mode d'actions, un système d'habitudes, et enfin un système d'aptitudes et d'instincts différents.

« L'homme forcé de se mettre en équilibre avec les circonstances contracte un tempérament et un caractère qui leur correspond. »

Le milieu, et nous entendons par là tout ce qui constitue le lieu d'habitation et le champ d'action ordinaire de l'homme : sol, sous-sol, atmosphère, climat avec ses productions végétales et animales, constitue le cadre réel, le moule déterminé dont la société doit subir la forme, et dont la pédagogie doit suivre les contours [1].

S'il y a des provinces qui diffèrent par le climat, le sol, les richesses de toutes sortes, par l'histoire, les souvenirs, les traditions, il faudra qu'il y ait aussi des méthodes d'enseignement adaptées aux besoins créés par le climat ou l'hérédité, aux genres de travaux autorisés par la région ou préférés par la race.

Chacune de ces méthodes s'appuiera sur ce que l'enfant a dans le sang : caractère, habitudes, traditions des aïeux, pour lui faire connaître, d'abord, ce qu'il a sous les yeux : topographie, faune, flore, monuments, etc., etc.

L'éducation, qui veut être vraiment utile, doit préparer les enfants aux divers genres de vie auxquels ils sont destinés.

La Révolution, dans son instinct utilitaire, l'avait compris. « La société, disait Lepelletier [2], a divers emplois : une multitude de professions appellent les citoyens. A douze ans, le moment est venu de commencer le noviciat de chacune d'elles...

1. Avec une pareille base, qui est le sol lui-même, moule de la race, la pédagogie régionaliste n'a plus à craindre qu'Aristophane lui reproche, comme il faisait aux philosophes de l'antiquité, de bâtir ses théories sur les nuées !

2. Cf. *Plan de Michel Lepelletier*, marquis de St-Fargeau, présenté à la Convention.

« Platon ne faisait que des philosophes ; Lycurgue ne faisait que des soldats ; nos professeurs ne faisaient que des écoliers. La République française... a besoin de faire des hommes de tous les états[1]... »

Ce n'est pas ce point de vue utilitaire qui inspirera directement la pédagogie régionaliste.

Elle n'organisera pas précisément un enseignement technique, spécial, exclusivement pratique, comme celui que semblent vouloir donner, au moins d'après leur titre, les écoles allemandes dénommées *Realschüle*[2] ; elle ne cherchera pas à spécialiser trop vite l'enfant dans telle ou telle branche restreinte de connaissances[3].

1. Le principe est excellent, mais il faut voir avec quel sens pratique étaient déterminés les travaux que l'on devait imposer aux élèves.

« Il est une foule d'emplois laborieux dont les enfants sont susceptibles. Je propose que tous soient exercés à travailler la terre... On peut encore leur faire ramasser et répandre les matériaux sur les routes... Les localités, les saisons, les manufactures voisines de la maison d'institution offriront des ressources particulières... Je voudrais qu'on établît dans les maisons d'institution de ces genres de travaux auxquels tous les enfants sont propres, et qui, distribués et répartis dans tous ces établissements, grossiraient sensiblement pour la République la masse annuelle des produits manufacturés !... »

Id., *ibid.*

2. Le Gouvernement allemand, en autorisant les Realschüle, après avoir déclaré, conformément à l'idée régionaliste, « que les écoles de la division supérieure doivent varier leurs cours suivant l'industrie des divers pays et les métiers qu'on y exerce », fut le premier à proclamer « que l'emploi empirique du principe de l'utilité exclut l'idée d'un établissement de haute culture générale et n'est pas propre à satisfaire aux véritables besoins de la vie ».

Cf. Circulaire de M. Falk, 14 juillet 1884 et Schneider, *Volkschülwesen*.

3. L'enseignement nouveau que l'on tend à donner à la France sous le nom d'enseignement primaire supérieur ne satisfera pas encore les régionalistes, s'il se cantonne exclusivement dans le point de vue utilitaire.

Nous souscrivons pleinement à la belle appréciation qu'en donne M. Dumesnil dans son étude sur la réforme de l'Enseignement :

« Ce qu'il y a de bon dans l'enseignement primaire supérieur, s'il est bien compris, ou plutôt si on le laisse se développer spontanément, c'est que, par nature, il est et doit être divers. Il est évident que, si on ne le violente pas, il naîtra et se manifestera multiple et varié, selon les différentes régions de la France, et qu'il en reproduira, en les accentuant, les caractères essentiels et spécifiques. Il ne sera pas le même dans un pays de culture et dans un pays maritime ; il aura une tout autre figure dans une contrée où on produit le vin que dans une autre qui vit par l'élevage et le pâturage... C'est par là que cet enseignement est excellent, non seulement

Elle demandera, d'abord, qu'en organisant les programmes de chaque région, on tienne compte des aptitudes spéciales des habitants et des moyens d'étude que la nature a mis à leur portée, de façon à les rendre capables de vivre plus libres et plus forts, dans le milieu même où doit normalement s'écouler leur existence.

La poussée générale des aspirations anonymes et universelles se dirige, de nos jours, avec trop d'ardeur peut-être, vers les études pratiques et utiles. Les régionalistes ne voudraient pas qu'on fasse perdre à nos belles races méridionales ce besoin inné qu'a mis dans leur âme l'influence combinée d'une hérédité glorieuse et d'un soleil aussi doux que lumineux, cet instinct qui les pousse invinciblement à joindre l'utile à l'agréable, à compléter le Vrai par le Beau et le Bien.

A la préparation utilitaire, la pédagogie régionaliste ajoutera donc la formation esthétique et morale, par le respect et le maintien des traditions de la race, par l'étude de son histoire, par la pratique continuée de la religion des aïeux.

Un autre facteur important, qui influe sur l'évolution de l'individu et de la race, et dont il faut par conséquent tenir compte dans un système pédagogique, c'est le « *moment.* »

en ce qu'il aide et exalte l'activité de chaque contrée, mais parce qu'il a *directement sa racine dans le sol,* qu'il y puise une sève toute locale et qu'il se tient dans une affinité étroite et profonde avec le génie de chaque race régionale. »

Avec lui, nous croyons « qu'il faut donner au peuple ou plutôt laisser le peuple se faire, l'aider à se faire un enseignement multiple, riche, fécond, divers, comme lui-même, et qui soit l'épanouissement de la vigueur du peuple, de ses besoins, de ses instincts, de ses coutumes traditionnelles, de ses travaux, et de ses profonds et lointains désirs, plus profonds et plus lointains que les vues qu'on prétend y substituer.

« Les choses ainsi ordonnées, ni l'inviolable et utile originalité du peuple ne serait détruite, ni, d'autre part, aucun enfant du peuple ne serait maintenu dans sa condition originelle, qui montrerait, par d'exceptionnels mérites, son aptitude à passer dans une sphère d'action plus large et plus haute. » *Pour la Pédagogie*, pp. 173, 176, 177.

Mais nous pensons qu'à cette éducation, il manque encore quelque chose pour répondre parfaitement aux véritables exigences régionalistes : l'élément spirituel et moral.

Aujourd'hui que l'unification de la patrie et l'égalité des citoyens est suffisamment, d'aucuns disent surabondamment établie, l'effort des sociétés semble se porter vers une différenciation raisonnable, dans un groupement moyen.

Le plus normal de ces groupements, déterminé en dernière analyse par la nature même du sol, c'est la région naturelle qui correspond, à peu de chose près, à l'ancienne division des provinces.

En face du courant d'émigration qui entraîne, vers les grands centres, les populations rurales, dégoûtées de la campagne ; en face de l'appauvrissement et de la dépopulation qui en sont les conséquences ; en présence du besoin pressant de donner à un patriotisme trop élargi une base solide et un fondement sensible, il semble que l'idéal du moment soit de faire aimer le sol natal et d'y rattacher les populations.

Ce sera précisément le but de la méthode régionaliste.

Après les guerres meurtrières qui illustrèrent les premières heures du XIXe siècle, un grand désir de paix et d'activité intérieure s'est fait sentir.

La conception régionaliste de l'histoire, qui fait passer les guerres au second plan, pour étudier de préférence les usages, les lois, les institutions qui ont fait la grandeur et la prospérité de chaque région, répond à ce désir.

Du « *milieu* » et du « *moment* » dépend aussi le choix de la *langue* qu'on doit étudier.

Lorsque la France se constituait, il pouvait être nécessaire de n'enseigner dans les écoles que la seule langue officielle destinée à être le lien commun des races qui s'unissaient.

Aujourd'hui que l'usage du français est établi, aussi bien que le sentiment de la patrie, il pourrait être non seulement dangereux, mais même impolitique, de continuer à vivre des mêmes principes. A mesure, d'ailleurs, qu'une langue est rendue trop universelle, elle devient

abstraite et artificielle, parce qu'elle s'éloigne des sources naturelles qui l'alimentaient.

Pour en raviver l'éclat, en rajeunir la sève, il importe donc de maintenir, de ressusciter au besoin, les vieux dialectes provinciaux qui gardent si fidèlement l'empreinte vivante du génie de chaque race[1].

Si, dans une province, vit encore un parler local, le soin du maître doit être de l'honorer, de le conserver et de s'en servir. C'est une richesse que l'on empêche de se perdre, en même temps qu'une force auxiliaire dont on se ménage le concours particulièrement fécond.

Ils l'ont bien compris, nos voisins de l'Est, qui, dans le congrès de Posen (21 janvier 1891), émettaient ce vœu caractéristique : « La langue maternelle, comme langue d'enseignement, est le seul moyen de développement normal de l'esprit, et les vérités ne pénètrent jamais bien au cœur de l'enfance, quand elles lui sont présentées dans un parler étranger.

« Que l'idiome local soit donc conservé et cultivé. »

On a pu remarquer que les systèmes pédagogiques, comme les systèmes politiques qui se sont succédé dans notre pays, ont eu presque toujours pour cause une réaction, le plus souvent violente, qui mettait en eux, dès leur naissance, un germe de mort.

La pédagogie régionaliste est bien une réaction, mais une réaction modérée.

Entre l'égoïsme trop personnel de l'individu et l'uni-

1. Dès 1878, M. Michel Bréal disait aux instituteurs réunis en Sorbonne, à l'occasion de l'Exposition : « Vous continuez l'œuvre de nos grands ministres, de Richelieu ; vous continuez l'œuvre de la Convention ; vous êtes les représentants de l'unité française en ce qu'elle a de meilleur ; mais cette œuvre d'assimilation est aujourd'hui assez avancée pour qu'on puisse faire grâce à ce qui reste de diversités provinciales.... Là où la chose est possible, je voudrais voir l'école s'appuyer sur les originalités natives... . cela introduirait quelque différence entre les écoles des diverses régions. Mais je ne crois pas que nous devions avoir des écoles uniformes comme les gares de chemins de fer qui, tout le long de nos voies ferrées, présentent toujours le même aspect, et dont le modèle, toujours le même, a été expédié de Paris. »

versalité trop vaste ou trop abstraite de la nation ou de l'humanité, le régionalisme s'arrête au groupement intermédiaire que la nature elle-même détermine et qu'on appelle la *région.*

Il ne prétend pas *révolutionner* la marche normale de la race ; il veut seulement en observer la loi, pour l'aider à *évoluer* dans la *continuité.*

Sa plus intime préoccupation est de faire égale la part de tous.

A l'*individu,* il accorde la priorité sur toute société naturelle ou artificielle, pour atteindre sa fin, suivant les droits imprescriptibles de sa nature.

Il proclame heureusement les droits de la *famille,* à qui le régime anormal, et pourtant si enraciné, de l'internat avait fait presque oublier les plus sacrés de ses devoirs.

S'il fait appel à toutes les initiatives, et réclame pour tous la même liberté, il est respectueux des droits de *l'État :* il reconnaît la nécessité d'une langue officielle et commune et l'utilité, pour faire la force d'une nation, d'une centralisation modérée. Mais, loin de se laisser griser par le mirage des mots, il sait qu'unité ne signifie pas uniformité et que la variété est un élément de la beauté.

Ses partisans enseignent que le progrès d'un organisme, constitué dans son individualité, se fait par la différenciation de ses organes. Pour faire prospérer la grande France, ils veulent conserver aux provinces ce qui fait leur savoureuse originalité. Et cela, pour les unir, non pour les séparer.

Quand ils demandent qu'on développe l'enfant *dans le sens* de sa race, ils ne prétendent pas l'enfermer dans un déterminisme étroit, en cultivant, à l'exclusion de toute autre, la seule qualité maîtresse d'une race, comme on fait, par exemple, dans l'élevage des espèces animales. Le résultat est que le cheval de course, cultivé dans le sens de la vitesse, est absolument impropre à la traction, et que le percheron, si puissamment musclé, ne peut se présenter sur une piste.

Ils connaissent la vertu des croisements opportuns, des transfusions de sang qui rajeunissent, des alimentations variées qui s'assimilent à l'organisme, sans altérer le tempérament.

C'est la volonté surtout que, par des méthodes actives, il veulent faire grandir, en la prenant au point délicat où l'ont laissée une longue hérédité et un lointain atavisme.

Si nous ne nous abusons, il nous paraît que la méthode régionaliste n'est autre chose qu'une *méthode socratique,* cherchant à faire sortir des esprits et des volontés la lumière et la force qu'ils renferment ; une *méthode d'immanence* qui tire ses principes des entrailles mêmes des âmes et des choses ; une méthode qui, selon le désir exprimé par Kant dans son *Traité de Pédagogie,* « serre la vie et la réalité de très près, et leur donne tout l'épanouissement et toute l'intensité que ni l'une ni l'autre n'auraient sans elle,... procurant aux esprits et aux âmes l'achèvement de leur façon d'être et de leur forme originale » ; une pédagogie qui, sous une apparence particulariste, est peut-être d'une application universelle.

On en pourrait établir toute une philosophie, qui ne manquerait pas d'intérêt et d'originalité. Il n'est point dans notre dessein de l'écrire ici. Nous avons dit que nous voulions faire œuvre simple d'exposition.

SECTION II.

APPLICATIONS PRATIQUES.

Des principes que nous avons sommairement exposés, les régionalistes tirent, pour l'enseignement, de nombreuses applications.

La plus remarquable consiste dans l'utilisation des dialectes locaux pour faciliter l'enseignement du français.

Comme, d'une part, l'étude de la langue constitue le fond le plus importànt de nos programmes et que, d'autre part, l'exposé de la seule méthode linguistique nous conduit très naturellement à dire un mot de presque toutes les autres applications, nous lui consacrerons une attention plus grande et une étude plus détaillée.

CHAPITRE I.

APPLICATIONS LINGUISTIQUES.

DE L'UTILISATION DES DIALECTES LOCAUX[1] POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : LA MÉTHODE SAVINIENNE.

ART. I. — LECTURE PHONIQUE.

La première application du principe fondamental, qui invite à aller du connu à l'inconnu, du particulier au général, peut être faite à la partie la plus élémentaire de

1. Dans notre préface, nous avons indiqué les raisons pour lesquelles nous prenions surtout pour base et pour exemple le dialecte provençal, qui est celui de notre berceau. Il y a bien peu de choses à changer pour que tout ce que nous disons puisse être appliqué aux autres dialectes d'oc, et même aux parlers locaux des différentes provinces.

l'enseignement, à la lecture des sons, à la prononciation des voyelles et des consonnes.

Rien n'est petit aux yeux de celui qui voit, dans les premières notions données à l'enfant, le fondement de tout un édifice. Que de science pédagogique les vrais éducateurs n'ont-ils pas enfoui dans ces humbles livres, destinés à apprendre aux plus petits à épeler leur langue!

L'écolier de la plupart des provinces, avons-nous dit, apporte avec lui tout un bagage de mots avec lesquels il est familiarisé dès le berceau [1].

Nous ne parlerons pas du premier avantage, tout à fait élémentaire, qu'il y aurait à se servir de ces mots pour lui apprendre le nom et le son des lettres simples, voyelles ou consonnes, qui sont les mêmes dans son dialecte et dans la langue qu'on veut lui enseigner.

Ce qu'il est plus intéressant de faire ressortir, c'est la possibilité de corriger, dès les premières heures de l'enseignement, les défauts de prononciation que l'on ne peut manquer de rencontrer dans un pays à dialecte.

Chaque race a une manière si spéciale de prononcer certains sons ou groupes de sons, qu'on a dû recourir, pour l'expliquer, à une conformation spéciale des organes de la phonation : le ח hébreu, le CH allemand, le J espagnol en sont les plus frappants exemples.

A un enfant qui, en vertu de son instinct héréditaire, prononce une lettre d'une certaine façon, faites apprendre une langue où elle s'articule différemment; si vous ne l'avez pas mis en garde et exercé par une longue pratique, il transportera sa prononciation native dans le parler étranger. C'est ce qu'on appelle l' « *accent* », qui nous fait reconnaître, à la première audition, un Français, un Anglais, un Allemand, un Italien, un Provençal.

1. Il est bien entendu que nous nous plaçons exclusivement dans l'hypothèse où l'élève apporte, en arrivant sur les bancs, une langue ou un dialecte qui a une certaine valeur et qu'il possède parfaitement.

Dans le cas contraire, il serait absurde, sous prétexte de simplification, d'aller enseigner à l'enfant deux langues au lieu d'une.

En France, il est incontestable que la prononciation provinciale présente plus d'un inconvénient pour celui qui en est affligé.

Les méridionaux peuvent bien revendiquer pour eux la gloire d'avoir conservé, dans leur idiome, un accent plus rapproché de celui du latin, et, par conséquent plus traditionnel, plus vénérable, plus pur[1], que celui du parisien le plus select. Nous croyons qu'ils ont raison ; mais nous devons avouer que le français a raison aussi quand il réclame qu'on le parle avec l'accent français[2].

Or, dans l'état actuel des choses, malgré une instruction soignée, il est rare que chez le méridional le plus distingué, le misérable *accent* ne se montre pas traîtreusement à quelque détour de phrase. Pour essayer d'effacer cette tache originelle, persistante et indélébile, on a persuadé à l'élève, aux parents et surtout aux maîtres, qu'il fallait détruire le dialecte local, qui en était la seule cause.

Cette destruction est-elle possible ? est-elle opportune ?

C'est un fait que le provençal, proscrit de la vie factice et artificielle de l'école, continue à être parlé dans toute la vie réelle, au foyer, à la campagne, à l'atelier.

Puisqu'il est reconnu que plus de dix millions de citoyens français parlent un dialecte distinct de l'idiome officiel, au lieu de fulminer contre lui des proscriptions vaines, ne serait-il pas plus sage de s'en servir, s'il peut vraiment aider à mieux apprendre le français ?

Pour le sujet spécial qui nous occupe, en face du son français, de la voyelle ou de la consonne difficile à prononcer, qu'on place le son provençal et qu'on accentue

1. Le français d'oïl, en effet, quoiqu'étant essentiellement une évolution du latin, a subi beaucoup plus que les langues romanes du midi l'influence adultérante de races étrangères et même opposées à la race latine.

2. Tout comme le latin et le grec auraient raison d'exiger qu'on les parle avec l'*accent* qui leur est propre. La prononciation érasmienne, si défectueuse et si peu raisonnable, ne consiste-t-elle pas tout simplement à transporter abusivement dans ces deux langues les principes de la prononciation française, c'est-à-dire l'*accent* français ?

chacun avec la plus exacte précision : en comparant les deux spécimens, l'enfant apprendra à les différencier et à les articuler chacun très purement.

Que sert de condamner l'*accent,* si on ne fait jamais voir précisément en quoi il consiste?

Un exposé scientifique complet de la phonétique comparée du français et du provençal ferait le sujet d'un ouvrage technique spécial ; il doit suffire à notre dessein de jalonner de quelques exemples choisis les chemins à suivre [1].

1. On trouve dans le *Traité de la Formation de la Langue Française,* par A. Darmesteter, achevé par L. Sudre et A. Thomas, pp. 106 et seq. la théorie suivante qui, malgré son apparence scientifique, peut aider à simplifier ce que nous avons à dire :

« On appelle voyelles les sons produits par le courant d'air qui, sorti du poumon avec plus ou moins de force, fait vibrer les cordes vocales et s'échappe, sans trouver d'obstacle, diversement modifié suivant les différentes positions de la bouche.

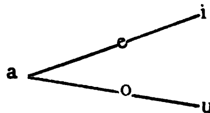
« Les diverses voyelles ne sont que des modifications du son fondamental, modifications dues aux mêmes causes que ce qu'on appelle en physique le timbre. Autant le tube buccal peut, avec un même volume d'air, produire, par ses positions diverses, de sons différents, autant il y a de voyelles. Par suite leur nombre est infini.

« Pourtant, avec toute la variété des sons qu'embrassent les langues humaines, elles peuvent rentrer dans cinq classes, à savoir : **a, e, i, o, u,** (**ou**) : ce sont là comme les points saillants du système vocalique.

« **A** est le son fondamental. Il se divise en deux séries distinctes, l'une montant vers **e** et vers **i**, l'autre descendant vers **o** et vers **u**.

« Entre **a** et **e,** il n'y a point de solution de continuité, mais une ligne ininterrompue de modifications graduelles et insensibles : **a** prononcé avec un éloignement de plus en plus grand des extrémités des lèvres aboutit à **e,** qui, devenant plus grêle, s'amincit graduellement et aboutit à **i.**

« D'autre part **a,** s'assourdissant par le rapprochement des extrémités des lèvres, passe à **o** et de là à **u.**



« Entre **a** et **i** d'une part et **a** et **u** d'autre part, il y a place pour un nombre infini de voyelles, les unes plus voisines de **a,** les autres plus voisines de **i** et de **u,** et qui se rapprochent plus ou moins des sons désignés par **e** et **o.**

« En effet, **a** dans *patte, vague, là, ma,* etc..., est le son appelé **a** ouvert

Pour les voyelles, grâce à la variété des exemples qu'elle fournit, une seule nous suffira.

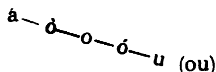
(à), ou, comme dans les grammaires, **a** bref, et il se rapproche de **e**, qui, lui-même, se divise en deux sons, un premier voisin de **à** dans *fer, fidèle, perte, tête, telle*, et qui est l'**e** ouvert (è), un second, voisin de **i** dans *chanté, clef, aimer*, et qui est l'**e** fermé (é).

« Entre l'è et l'é se place un **e** intermédiaire demi-ouvert et demi-fermé, dans *maison*. On a donc l'échelle :



« D'autre part, **a** dans *pâte, pas*, est un **a** voisin de **o** : c'est l'**a** fermé (á), ou, selon les grammairiens, l'**a** long ; **o** lui-même se subdivise en deux sons : l'un voisin de **á** dans *mort, parole, porte* ; c'est l'**o** ouvert (ò), l'autre voisin de **u** (**ou**) dans *pôle, rôle, rôt* : c'est l'**o** fermé (ó).

« Entre l'ò et l'ó se place un **o** intermédiaire demi-ouvert et demi-fermé, dans *comment*.



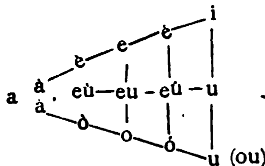
« Enfin entre l'è et l'ò se place le son intermédiaire **eù** ouvert dans *douleur; neuf* ;

« Entre l'é et l'ó, le son intermédiaire **eú**, *creux, jeu* ;

« Entre **e** demi-ouvert demi-fermé et **o** demi-ouvert demi-fermé est un **eu** demi-ouvert demi-fermé : *me, le*.

« Entre **i** et **u** (**ou**) se place le son intermédiaire **ü** (**u** français) : *dur, due*.

« Le tableau complet des sons vocaliques est le suivant :



« Si, tenant ce tableau sous les yeux, on écoute un provençal qui prononce du français, on s'aperçoit rapidement qu'il obéit à une tendance générale très caractéristique, qui consiste à substituer à une voyelle plus sonore une voyelle qui l'est moins, à descendre d'un ou plusieurs degrés vers la droite, ou, au moins, à donner à une voyelle quelconque une teinte assez marquée, un arrière-son de celle qui la suit.

« C'est tout simplement l'application instinctive de la plus importante des lois qui ait présidé à l'évolution des langues : *la loi du moindre effort*. Le traitement que le provençal d'aujourd'hui fait subir à la voyelle française pour la prononcer selon l'*accent provençal*, avait été infligé par ses aïeux au latin pour le transformer en roman.

« Si l'on passait en revue toutes les voyelles, il serait aisé de saisir d'innombrables applications de cette loi : *partout* est *assez sensiblement* prononcé *pertut* ; *pente, pènte* ; *heureuse, uruse* ; *Eugène, Ugène* ; *autre, otre*, etc. »

En français, la lettre **e** sert à marquer trois sons tout à fait différents[1] :

1° Un son très ouvert, *è ouvert*, que l'on entend dans *terre, mer, enfer, procès, succès, peste, reste.*

2° Un son aigu, que l'on appelle *é fermé,* comme dans *aimé, bonté, mes, tes, ses, verger, rocher.*

3° Un son sourd, d'une nature particulière, que l'on appelle *e muet,* parce qu'il est le plus faible de tous nos sons français. C'est cet **e** que l'on entend à peine dans les finales, un peu moins dans *venir, tenir,* presque plus dans *appeler, élever, charretier,* et qui devient tout à fait nul dans *eau, beau, peau,* ils *avaient,* ils *étaient,* il *paie,* etc., etc.

En provençal, on retrouve équivalemment ces trois sortes d'**e**, mais avec des différences qu'il est indispensable de noter.

L'*è larg* (*è ouvert*), ainsi que l'*é estré* (*é fermé*), si l'on veut y regarder de bien près, ont déjà en provençal un son moins ouvert qu'en français.

Faites prononcer respectivement les mots suivants à un vrai français et à un vrai provençal : *terre* et *terro ; cerf* et *serp ; couvert* et *juvert ; lèvre* et *lèbre; belle* et *bello,* ou encore : *vous direz* et *dirés ;* à plus forte raison : *semble* et *semblo, trempe* et *trempo, souvenance* et *souvenènço, innocence* et *innoucènci, temps* et *tèms, ardent* et *ardènt;* il est à croire que vous saisirez une différence, précisément dans le sens du moindre effort.

Ce qui est plus facile à contrôler, c'est que, dans les terminaisons provençales en *egro, enco, engo, enjo, eno, ero, esco, esso, eto, éune, éure,* l'**é** est presque toujours fermé, tandis qu'en français il est ordinairement ouvert et même remplacé par un **a** ou un son équivalent : *nègre, negre ; peine, peno ; pêche, pesco ; langue, lengo ; louange, lausenjo ; souvenance, souvenènço.*

Quelle que soit la forme graphique qui serve à représenter le son *è ouvert* en français, **e, é, ai, ei** : *perte, mer,*

1. **Brachet, *Gr. Fr.*, p. 22.**

succès, collège, pair, peine, on observe chez le provençal la tendance générale à le prononcer plus fermé.

Un phénomène, en apparence tout à fait contraire, se produit pour les finales muettes, qu'il serait plus exact d'appeler faibles ou atones.

Tandis que le français ne possède en ce genre que l'*e muet*, le provençal, réellement plus riche, offre, dans une teinte très adoucie, toute la gamme des tons **a, e, i, o, ou** : *intrada, porta, dona, nostra* (dialectes montagnards).
lèbre, aubre, ome, burre,
aràbi, armàri, Alèssi, bàrri,
porto, roso, amo, volo,
amon, volon (qui se prononcent *amoun, voloun*),

Dans *nostre, lèbre, armàri, porto, amon*, la finale sonne bien plus fortement que dans *nôtre, lèvre, armoire, porte, ils aiment*, où elle est d'une pâleur par trop monotone. De là, chez le provençal, une tendance très naturelle à donner aux finales françaises plus de sonorité qu'elles n'en réclament en effet, à dire sensiblement : la *porta*, ou la *porto*, il *aimo*, il *volo*.

Au lieu de bannir des classes le seul instrument capable de redresser l'instinct, combien il serait plus profitable de s'en servir, pour bien montrer, par de nombreux exemples et de fréquents exercices, la différence qu'il faut affirmer entre les deux parlers.

Les consonnes ont, en général, la même articulation en français qu'en provençal ; il y a cependant lieu de faire à leur sujet quelques observations.

Le **g**, qui est dur, comme en français, devant **a, o, u, ou**, *gasto, aigo, gulo, gouto*, et devant les consonnes **l, r**, *glèiso, grùpi*, prend devant **e** et **i** un son particulier qui rappelle le ζ des grecs ou le **z** italien et qui sonne à peu près comme **dz** : *gibous, gerbo, ginjourlo*.

Il importe de bien faire remarquer à l'enfant cette prononciation ainsi que celle du **j** = **dj** et du **ch** = **ts, tz.**

L'*h aspirée* n'existant pas en provençal, l'élève aura de la peine à l'observer en français, il dira *l'hache, l'hérisson, l'hasard,* un *n'héros*, comme on dit *l'hirondelle, l'hôpital, un homme*.

Quelquefois, au contraire, l'aspiration sera exagérée : le *vhuit, vonge, voui*[1].

Si l'on voulait tenir compte de toutes les nuances de la prononciation, on pourrait trouver jusqu'à trois sortes d'**r**[2] :

1° *R palatal,* le **r** de ceux qui grasseyent en parlant, le **r** des parisiens : un *rasoir*.

2° *R dental,* le véritable **r,** la *littera canina* des Latins, **r** roulé.

3° *R labial,* ou alvéolaire, le **r** qu'on fait entendre avec les lèvres seules : par exemple à la chasse pour faire lever les oiseaux.

La comparaison avec le provençal, où il semble que chacune de ces nuances soit beaucoup plus prononcée et plus facile à saisir qu'en français, aiderait à en faire percevoir la différence : le **r** est nettement vélaire dans la plupart des cas, *roso, flour, grand ;* il est beaucoup mieux roulé, plus latin par conséquent qu'en français, dans *èro,*

1. L'*h muette* donne lieu à une remarque plus délicate : « Anciennement, l'**h** accompagnant **l** (**lh**) représentait **l** mouillée ; aujourd'hui, cette double lettre est abandonnée avec l'ancienne prononciation et on la remplace par un **i** (demi-consonne), dans l'orthographe comme dans la prononciation : *fuèio, vièio*. Mais on a conservé **h** dans les mots qui avaient autrefois **ilh** pour empêcher **i** et la voyelle suivante de former diphthongue et pour marquer en même temps l'**i** demi-consonne, qui se prononce à la place de l'ancienne *l mouillée : fiho, quiha, famiho,* etc. »

Cf. Koschwitz, *Gr. hist. de la Langue des Félibres*, p. 37.

Les méthodes de lecture sont divisées sur la question des **ll** dites *mouillées*. Les parisiens disent franchement *bi-et, mei-eur, pi-er,* tandis qu'au Théâtre français, où l'on se pique de conserver la diction la plus pure, on prononce *bil-let, meil-leur, pil-ler*.

La prononciation provençale pourrait peut-être fournir une indication. Le *lh mouillé* existe encore chez nos voisins du Languedoc, surtout dans les noms propres : *Genolhac, Pierre de Nolhac, Lintilhac*. Il y a aussi *nh mouillé : Vernhes*.

2. Cf. Brachet, Gr. Fr., p. 26.

maduro[1]; enfin il est plus sonoré quand il est labial : *lou bru*, surtout dans les onomatopées, comme lorsque le charretier excite sa bête par des *brrou* particulièrement vibrants[2].

Dans la rencontre de certaines consonnes il se produit en français et en provençal, comme d'ailleurs en grec et dans presque toutes les langues, un phénomène phonique qu'il importe de noter.

Le principe général est que deux consonnes qui se suivent doivent avoir le même degré d'intensité.

La règle est assez fidèlement observée dans l'orthographe française : acce*pt*er, ca*pt*if, se*pt*embre, ca*ps*ule, sou*pç*on, a*bd*iquer, o*bj*et, a*dv*erbe ; elle est si profondément instinctive, que si, par une erreur d'orthographe, deux consonnes qui se suivent étaient d'intensité différente, la prononciation se chargerait de tout remettre en ordre : o*bt*enir, où *b* sonnant est placé avant *t* sourd, se prononce o*pt*enir, de même : a*bs*urde, a*bs*ide, o*bs*erver, disjon*ct*ion, e*cz*éma, su*bs*ister[3].

En provençal, la même loi phonétique donne lieu à des applications différentes : quand deux consonnes se suivent, le provençal, obéissant à la loi du moindre effort, les assimile ou en supprime une[4] : ou*ss*erva, ou*t*eni, se*t*èmbre, respè*t*, aspè*t*, soustra*c*ioun, etc...

Seule, l'étude comparée peut faire observer la différence.

1. L'*r roulée* a été remplacée à Paris, au XVII[e] siècle, par l'*r palatal*. Darm., § 285 bis.

2. On nous a fait remarquer, pour la région d'Apt, que *r simple* se prononce labial : *Mario, marida, courirai* ; et que, doublé, il prend un son vélaire et même guttural : *es marrit, courre*, etc.

3. Cette remarque avait déjà été faite par Dangeau en 1694 et répétée par Régnier en 1705.

4. Il n'est pas sans intérêt de remarquer que le français tend à se rapprocher sur ce point de la prononciation provençale, il dit : sé*t*embre, respè, exan.

Outre les voyelles pures, le français possède encore les voyelles nasales[1], aujourd'hui réduites à quatre[2] : **an, in (èn), on, un (eun)** : *enfant, pain, enfance, feinte, bon, monde, défunt, commun.*

En provençal, on peut dire que la nasalisation n'existe pas[3] ; d'où, pour le petit provençal, un double écueil : ou bien, obéissant à son habitude linguistique, il ne nasalisera pas la voyelle française ; ou bien, réagissant trop fortement contre son instinct, il la nasalisera d'une façon exagérée, ce qui est plus regrettable encore. Il dira : le p*é-ei*ntre, la m*é-ein*, le m*i-ein*, le *ta-a*mps, etc.

On appelle *diphthongue*, l'émission rapide de deux voyelles combinées, d'*intensité différente*.

L'ancien français possédait un nombre considérable de diphthongues[4]. On peut dire que le français actuel n'en renferme plus.

1. « On entend par voyelles nasales les sons formés par l'émission de l'air qui, chassé des poumons, passe par le larynx et se divise ensuite en deux parties, dont l'une traverse le canal buccal, pendant que l'autre, passant derrière le voile du palais abaissé, traverse les fosses nasales ; la résultante de ces deux séries simultanées de vibrations buccales et nasales produit un son particulier. »

A. Darmesteter, *loc. cit.*, p. 107.

2. Les nasales françaises : **an, en, in, ain, en, ein, um, un, eum**, se réduisent en réalité à quatre sons : **an, èn, on, eun** : *enfant, européen, menton, à jeun.*

L'expérience démontre que **i, o, u,** ne peuvent être nasalisés, c'est-à-dire prononcés en partie par le nez, parce que, quand on les prononce, le voile du palais se relève et ferme complètement les fosses nasales. Cette vérité a été reconnue par l'abbé Dangeau dès 1694. Déjà les vraies nasalisations disparaissent presque si **n** ou **m** sont doublées : *annuel, ennemi, tonner.*

Remarquons dès maintenant que la notation de ces sons dans l'écriture française est loin d'être rigoureuse et précise.

A nasal est noté par **an**, *tante* ; **am**, *chambre* ; **en**, *science.*

E nasal, par **in**, *tinte* ; **im**, *limbe* ; **ein**, *feinte* ; **eim**, *Reims* ; **en**, *rien* ; **ain**, *saint* ; **aim**, *faim* ; **ein**, *rein.*

O nasal, par **on**, *honte* ; **om**, *ombre* ; **un**, *punch* ; **um**, *rhum.*

U nasal, par **un**, *commun* ; **um**, *humble.*

3. S'il y a quelquefois nasalisation, elle est très faible et par conséquent négligeable.

Cf. Koschwitz, *Grammaire de la Langue des Félibres*, p. 27.

4. Les unes *descendantes*, c'est-à-dire faisant porter l'intensité sur la

En provençal, au contraire, il existe de véritables diphthongues et même des triphthongues bien nettement spécifiées [1].

Inutile d'insister sur le défaut qui résultera de ce fait. L'habitude instinctive, plus forte que tous les raisonnements, influera certainement sur la prononciation des prétendues diphthongues françaises : *di-able, pi-ed, fou-et, vou-i, boire (bo-are), pi-oche, pi-euvre, bi-en, chi-en, coin (cu-in), juin (jou-in)*.

Malgré le devoir que nous nous sommes imposé de nous borner à de simples indications, nous voilà déjà en possession d'une série de remarques fort utiles, dont la collection pourrait constituer « la nosologie de l'*accent* ».

1° Pour ce qui concerne les voyelles, nous avons noté la tendance :

A. — A les diminuer d'un degré, d'une façon plus ou moins sensible [2].

B. — A donner une sonorité aux finales qui sont complètement muettes en français.

première des deux voyelles (**ào**) ; les autres *ascendantes*, faisant porter l'intensité sur la deuxième (**aó**).

Les diphthongues descendantes se changèrent, avec le cours du temps, en voyelles pures, ou, quand la première était **i**, **ü** ou **u** (ou), en diphtongues ascendantes.

Par suite, toutes les diphthongues qui restaient furent ascendantes, c'est-à-dire formées d'une première voyelle prononcée très vite et très faiblement, et d'une deuxième voyelle prononcée fortement.

Puis, la prononciation devenant encore plus rapide, la première voyelle (**i**, **ü**, **u**) se changea en consonne **j** ou **v**, de sorte que, aujourd'hui, il n'existe plus de diphthongues.

Les prétendues diphthongues des grammairiens (**ia, ie, io, ieu, iou, ua, ue, ui, uo, oua, oui**) se réduisent à des combinaisons de consonnes nouvelles (**i** *consonne*, **ü** *consonne*, **u** *consonne*) et de voyelles.

Darm., *loc, cit.*, p. 108.

1. Ascendantes ou fortes : *aigo, aire, paisse, autre, auro, pèis, rèire, rèino, glèiso, vèire, counèisse, eisèmple, eicelènt, lèu, grèu, cèu, bèure, tèule, pèu, galoi, ambroi, jouine, couire, óulivo, óudour, óumage, mòure, plòure*.

Descendantes ou faibles : *flò, enflouca, liò, miejo, vièio, piège*.

Les triphthonges sont généralement ascendantes et descendantes, la voix dominant sur la voyelle intermédiaire : bi-*a*-is, pi-*è*-i, vu-*e*-i, vi-*ó*-uloun, mi-*ò*-u, bi-*ò*-u, ri-*a*-u, ri-*é*-u, fi-*é*-u, Di-*é*-u, mi-*é*-u.

2. Cette tendance vers le moindre effort n'expliquerait-elle pas certaines formes dialectales, comme *nacien* au lieu de *nacioun*, *àmi* au lieu de *ame ?*

C. — A rendre aux fausses diphthongues françaises le son composé des véritables diphthongues, et même à diphthonguer certaines voyelles, surtout l'**o** et l'**i**[1].

D. — A supprimer les nasales ou à les prononcer avec exagération.

2° Pour les consonnes :

A. — La difficulté à donner à certaines : **g, j, z, r,** leur vraie consonnance française.

B. — La tendance à les assimiler.

Ce que nous avons dit doit suffire[2] pour montrer les services que peut rendre, pour la simple prononciation du français, l'étude comparée avec le dialecte local.

Par les différences qu'elle accuse, la comparaison attentive et répétée, donnant à l'élève une conscience plus nette des sons, peut seule efficacement contribuer à faire éviter le transport des habitudes de prononciation d'une langue dans l'autre.

1. De là viendraient peut-être certaines différences dialectales :
o tonique se diphthongue en *ouo*, en Rouergue et dans la Provence orientale.
oue, à Aix et Marseille.
oua, dans le Var et le Dauphiné.
cor, couor, couer, couar ; colo, couolo, couelo, coualo.

A Marseille, Tarascon et autres lieux, **i** se prononce souvent **ei** : *mei, tei, sei, lei.*

Cf. Mistral. *Trésor.*

2. On pourrait noter aussi la propension à conserver à chaque lettre, quelle que soit sa position, la valeur et le son qui lui sont propres : nous en avons vu un exemple en parlant de la nasalisation.

Le provençal fait, presque toujours, sentir la voyelle et aussi la consonne finale; il ajoute même quelquefois un son vocalique, pour mieux articuler certaines consonnes; il dit : ceu*sses*, i*lss*, belouse, fab(*e*)le, tab(*e*)le, mer(*e*)le, *e*spéculation, *e*station ; il sépare les sons dans les diphthongues : *a-oût*, etc.

ART. II. — ORTHOGRAPHE.

Il faut reconnaître qu'en français l'orthographe est fort compliquée. Il s'en faut de beaucoup que la représentation des sons par l'écriture corresponde toujours exactement à la véritable prononciation[1].

1. La notation des sons dans l'écriture française est loin d'être rigoureuse et précise :

a *ouvert* (bref ou long) peut être noté par **a, à, em, en :** *ma, à, femme, solennel.*

a *fermé* (bref ou long) par **a, â :** *pas, crâne.*

a *nasal* s'écrit **an** dans *ancien*, **en** dans *sentier*, **aon** dans *taon, Laon.*

e *ouvert* se rend par **e, è, ai, ei :** *perte, mer, succès, collège, pair, peine.*

e *fermé*, par **e, é, ai, ei, ey, ay, œ :** *passer, bonté, chantai, peiner, dey, Fontenay, Œdipe.*

e *muet*, par **e, ai :** *rose, satisfaisant.*

e *nasal*, par **e, i, ei, ai :** *rien, tinte, limbe, feinte, Reims, saint, faim.*

i, par **i, î, y :** *dire, lisse, île, lyre.*

o *ouvert*, par **o, ô, eau, au, u :** *mort. hôpital, tableautin, taureau, pensum.*

o *fermé*, par **o, ô, eau, au :** *pot, côte, beau, chevaux.*

u (ou), par **ou, aoû :** *doux, août.*

eu *fermé*, dans **eu, œu :** *peut, œufs.*

ü, par **u, eu :** *duc, j'eus.*

eu *ouvert*, par **eu, œ, œu, ue, e :** *neuf, œil, bœuf, cueillir, le, se.*

oua, se retrouve dans *Souabe* et dans *roi.*

Darmesteter, p. 108.

Le tableau suivant, emprunté à Savinien, fait ressortir cette incohérence, sous une autre forme.

ais	*j'aimais*	
ais	*tu aimais*	
ait	*il aimait*	
aient	*ils aimaient*	ont la même valeur vocale que **è**.
ei	*reine*	
ê	*fenêtre*	
es, est	*tu es, il est*	
et	*et*	
ai	*je parlerai*	
er	*chanter*	ont la même valeur vocale que **é**.
ez	*louez*	
œ	*Œdipe*	
am	*tambour*	
em	*embarras*	ont la même valeur vocale que **an**.
en	*enfant*	

Ce sont autant de piéges constamment dressés sous la plume des écoliers[1].

Pour apprendre à l'enfant à différencier par l'écriture les homophones, la méthode actuelle n'a que deux ressources : recourir aux explications difficiles et compliquées de l'étymologie, qui ne sont guère abordables que dans l'enseignement secondaire ; ou bien former mécaniquement la mémoire visuelle, par la répétition journalière de cet exercice fastidieux et stérile qu'on appelle la dictée[2].

aim	*faim*	
in	*fin*	
ain	*châtain*	
ein	*plein*	
en	*Mentor*	ont la même valeur vocale que **ein.**
im	*important*	
ym	*thym*	
yn	*lynx*	

e	=	**a**	*sentir.*
au	=	**o**	*autre.*
eu	=	**e**	*bonheur.*
eu	=	**u**	*gageure, il a eu.*
e, i	=	**èi**	dans nasales *vin, européen.*
om	=	**on**	*tombe.*
um	=	**un**	*parfum.*
um	=	**om**	*rhum.*
u	=	**eu**	*un.*

1. Nous ne parlerons pas des anomalies injustifiées. Pourquoi, par exemple, écrit-on dizaine avec un z et dixième avec un x ; félonie, avec un seul n et baronnie avec deux ; psychologie avec un h et métempsycose sans h ; bonhomme et bonhomie ; des trous et des choux ; j'achète et je cachette, etc.

2. M. Bréal disait en 1872 :

« Les conditions particulières de notre langue, le caractère savant de notre civilisation, ont fait de la France le pays de l'orthographe.

« C'est à des vétilles orthographiques que l'on gaspille le meilleur du temps et de la bonne volonté de nos enfants... L'orthographe nous prend plus de temps que l'histoire naturelle. Née dans l'école, grandie dans l'école, elle en est devenue le tyran. Elle est le tourment de l'élève, et, par un juste retour des choses, le désespoir du maître. Non seulement elle coûte un temps précieux à nos enfants, mais c'est un des plus sûrs moyens de les déshabituer de penser. »

Quelques mots sur l'Inst. publ. en Fr., p. 67.

« Songez, écrivait un inspecteur primaire, que la plupart de nos maîtres font faire journellement à leurs élèves une dictée qui dure au moins trois

Les partisans des idiomes locaux nous disent que, sans aucune règle compliquée, le simple rappel[1] des vocables dialectaux suffirait pour indiquer rapidement et sûrement à l'élève l'orthographe exacte de plus de dix mille mots français. Tandis, en effet, qu'en français beaucoup de voyelles sont muettes, comme **a** dans Saône ; **e** dans Jean, joie, eau ; **i** dans poignard, Montaigne ; **o** dans paon, Laon ; en provençal, toutes les voyelles comptent dans la prononciation, et par conséquent sont désignées par elle.

En français, certains substantifs se terminent en **é, i, u,** d'autres en **ée, ie, ue.** Que de temps et d'exercices pour les graver dans la mémoire de l'enfant ! Qu'il énonce mentalement le mot provençal correspondant, toute difficulté aura disparu : les substantifs de la première catégorie se terminent en provençal par **a, i u ;** ceux de la deuxième, par **ado, ido, udo :**

liberté	*liberta*	année	*annado*
santé	*santa*	gelée	*jalado*
bonté	*bounta*	veillée	*vihado*
abri	*abri*	vie	*vido*
rôti	*rousti*	pépie	*pepido*
souci	*souci*	saisie	*sesido*
tribu	*tribu*	mue	*mudo*
vertu	*vertu*	battue	*batudo*
individu	*individu*	cornue	*cournudo*

Comment distinguer les terminaisons en **eau** de celles en **au** ? Les premières font en provençal **èu**, les autres **au**[2].

quarts d'heure, et qu'à l'approche des examens, ils en font faire deux par jour. Songez qu'en lecture et récitation on s'attache souvent moins à expliquer le sens des mots qu'à en faire remarquer l'orthographe... On arrive dans certaines classes à consacrer le quart du temps à l'orthographe. »

La Dépêche, 8 mars 1896.

1. Dans la grande majorité des cas, on n'a pas à tenir compte de l'orthographe dialectale qui, il faut l'avouer, n'est pas toujours très scientifique. La connaissance de la langue parlée suffit.

2. Il y a exception pour les mots en **ièu** :
tuièu, tuyau ; *louièu, alouièu*, aloyau ; *jouièu*, joyau.

écriteau	*escritèu*	chevaux	*chivau*
tableau	*tablèu*	égaux	*egau*
manteau	*mantèu*	canaux	*canau*

Lorsque le son **o** doit s'écrire en français **au**, il se prononce en provençal **aou** ; s'il doit être représenté seulement par **o**, son équivalent provençal est **o** ou **ou** :

*au*tre	au*tre*	rose	*roso*
j*au*ne	*jaune*	porte	*porto*
s*au*t	sau*t*	obligation	óu*bligacioun*
g*au*le	gau*lo*	obstination	ou*stinacio*un

Aucune différence de prononciation ne fera soupçonner, en français, la diversité d'orthographe entre : *pain, vin, plein.*

Ain français équivaut, en provençal, à **an** :

pain	*pan*
main	*man*
saint	*sant*
romain	*rouman*

in (ein), à **in,** sans nasalisation, **i** gardant le son alphabétique :

pin	*pin*
vin	*vin*
cinq	*cinq*
séraphin	*serafin*

ein, à **en** (ein), sans nasalisation :

sein	*sen*
ceint	*cencha*

En se distingue aussi de **an** :

enfant	*enfant*
France	*Franço*
semence	*semènço*

De même **ai**, de **è**, **el**, **er** :

aigre	*aigre*
allègre	*alègre*
aile	*alo*
elle	*elo*
espèce	*espèci*
notaire	*noutàri*
terre	*terro*

Les exceptions sont en petit nombre et s'élèvent à peine à la proportion de 1/15 [1].

Où la comparaison est instructive, en même temps qu'utile, c'est lorsqu'il s'agit de l'*accent circonflexe*.

On ne manque pas de dire, dans toutes les grammaires, que cet accent remplace une lettre supprimée, mais on oublie généralement d'indiquer quels sont les mots qui réclament cet accent et quelle est la lettre qu'il supplée dans chacun [2]. La simple traduction en provençal signale les mots et désigne la lettre :

coûter	*cousta*	coûte	*costo*
pâte	*pasto*	râteau	*rastèu*
être	*èstre*	château	*castèu*
pâtre	*pastre*	apôtre	*aposto*
bête	*bèsti*	hôte	*oste*
bâton	*bastoun*	châtaigne	*castagno*
forêt	*fourèst*	bâiller	*badaia*

1. La plupart, d'ailleurs, c'est une chose à remarquer, ne sont pas d'accord avec l'étymologie.

Les substantifs : *descendance, dépendance, tendance, croissance, résistance*, qui proviennent de verbes latins à la troisième conjugaison, et qui se prononcent en provençal *dependènço, creissènço*, etc., devraient s'écrire en français avec un **e**, comme : *conséquence affluence*, etc.

Si *oser* n'est pas d'accord avec *ausa*, c'est qu'il s'éloigne un peu trop du latin : **audeo**.

Item pour close : clauso, claudere.
parrain : peirin, patrinus.

2. Cette lettre, supprimée ordinairement dans le mot racine, se retrouve souvent dans les dérivés français : *bèstio*, bête, bestial ; — *fust*, fût, fustiger, fustigation.

Pour chacune des parties du discours, on peut faire d'intéressantes et utiles remarques, par exemple, pour le verbe.

Il y a, en français, un certain nombre de terminaisons muettes dont il est difficile de distinguer l'orthographe. Le provençal, qui fait sonner toutes les lettres, aide à la retrouver :

1° Au présent de l'indicatif de la première conjugaison :

j'aim*e*	*ame*
tu aim*es*	*am*es
il aim*e*	*amo*
ils aim*ent*	*am*on

2° Au présent du subjonctif de tous les verbes :

que je rend*e*	*que rènd*e
que tu rend*es*	*que rènd*es
qu'il rend*e*	*que rènd*e
qu'ils rend*ent*	*que rènd*on

La distinction, qui embarrasse souvent les enfants, est aussi indiquée dans les terminaisons de quelques autres personnes qui sont homophones en français :

1° Au présent et à l'imparfait de l'indicatif, la deuxième personne du pluriel de certains verbes se distingue difficilement : vous liez, vous liiez ; vous fiez, vous fiiez ; le provençal dit : *ligas, ligavias ; fisas, fisavias.*

2° A l'imparfait et au passé défini, il en va de même pour la première personne du singulier : je me promenai, *proumenère* ; je me promenais, *proumenave.*

3° Au passé défini et à l'imparfait du subjonctif, c'est, dans tous les verbes, la troisième personne du singulier : il fut, *fuguè* ; qu'il fût, *que fuguèsse.*

4° A l'imparfait de l'indicatif et au présent du conditionnel, la troisième personne du singulier se distingue de la troisième du pluriel : il chantait, *cantavo ;* ils chantaient, *cantavon ;* il chanterait, *cantariè ;* ils chanteraient, *cantarien.*

5° Au futur simple et au présent du conditionnel, c'est la première personne du singulier : je lirai, *legirai ;* je lirais, *legirièu.*

6° La troisième personne du singulier du verbe être, au présent de l'indicatif, ne se confond pas avec la conjonction : il est, *es ;* et, *e.*

7° A la deuxième personne du singulier de tous les verbes *en général,* la terminaison est toujours indiquée par la prononciation : arroses, passaras, veiriés, que diguèsses.

Les participes ! Quel guet-apens pour les jeunes orthographistes ! Comment le provençal peut-il être embarrassé pour savoir s'il faut écrire aimé ou aimée, fait ou faite, alors qu'il n'a qu'à traduire la phrase dans son dialecte, où l'accord se fait en vertu d'un instinct d'autant plus infaillible qu'il est plus inconscient ? le provençal distingue le masculin *ama, fini, rendu, reçaupu,* du féminin *amado, finido, rendudo, reçaupudo ;* le gascon a même le pluriel.

La règle assez bizarre de *quelque,* devient lumineuse et simple. Quelques, dans le sens de quelques-uns et prenant l'accord, se dit : *quàuqui, is ;* quand il est invariable, il se traduit par *pèr tant* : j'ai acheté quelques meubles, *ai croumpa quàuqui moble ;* quelque corrompu, *pèr tant courroumpu* [1].

A un point de vue moins général, on peut noter les erreurs orthographiques d'homonymie, qu'une simple traduction permettrait d'éviter :

Prêt et près (*preste, proche*) ; de et deux (*de, dous*) ; il se vante; il vente (*se vanto, vento*) ; ver et vert (*verme, verd*) ; ou et où (*o, ounte*) ; je n'en veux plus (*n'en vole plus* ou *pas mai*) ; il a plu (*a plougu*) ; il a plu (*a plasegu*) ; autant, au temps (*autant, au tèms*), etc., etc.

1. Mais, demandera-t-on, quand faut-il dire : *quàuqui* et quand *pèr tant ?...* On sait cela de naissance quand on est provençal. Voilà l'incommunicable perfection de nature et de race !

Si on avait songé à cette méthode pourtant si simple pour vérifier le sens et l'orthographe des mots français, que de belles occasions on aurait évitées d'étaler, d'argent sur fond d'azur, au coin de nos rues et de nos places, les plus éclatants témoignages d'une ignorance aussi coupable que honteuse, puisqu'elle porte sur les choses qui devraient nous tenir le plus à cœur, le nom de notre propre pays, de ses quartiers, de ses rues.

On trouve en plein Marseille des énigmes comme celle-ci : rue de la Pierre qui *rage ??* en provençal *de la Pèiro que rajo* (de la pierre d'où l'eau jaillit... de la borne-fontaine)[1].

Quel régiment de lanciers a pu donner aux officiers d'état-major l'idée d'inscrire sur les cartes : Pas-des-Lanciers ? — *Lou pas de l'Encié (enciso, incisa)* signifie tout simplement : le pas, le défilé qui coupe la chaîne de l'Étoile et permet d'arriver à Marseille.

A Arles, on croirait déchoir si on ne prononçait pas, comme les bons franchimands : le *Valcarès*. Cet étang où viennent se désaltérer les vaches de Camargue *(Vacarès,* du substantif *vaco,* vache, et du suffixe *arès,* qui indique une réunion ou un lieu de rassemblement) doit être assez étonné de s'entendre appeler val, au sein de l'uniforme plaine où il s'étend.

Le phare de *Foro-Man* est ainsi nommé par les habitants de la Camargue parce qu'il est situé à gauche, quand on regarde la mer *(foro-man) :* la carte le baptise Faraman.

Alès, qui a pour blason significatif une aile, à force d'être francisé, a fini, depuis le milieu du siècle dernier, par s'écrire Alais, qu'on tend même aujourd'hui à prononcer comme palais.

Lou quartié de la Lèbre (du Lièvre) n'a-t-il pas été traduit quartier de la Lèpre[2] !

1. Il y a aussi, près d'une caserne, nous a-t-on dit, la rue de la Piquette, en provençal *carriero de la Pisseto.* On devine !... Et la rue Jean de Loly ? Archéologues, fouillez les archives notariales pour faire la généalogie de la famille de Loly ; il s'agit de *Jan de l'Òli,* Jean de l'Huile !

2. Il est un savant qui a donné d'un quartier de Cannes, appelé *lou Suquet,* cette très scientifique étymologie : συκῆ, figue, parce qu'il *devait y*

Le jeune provençal qui connaît la prononciation et l'orthographe française n'est point encore à l'abri de toutes les incorrections.

Chaque langue, en effet, a des locutions, des tournures particulières qu'on désigne sous le nom d'*idiotismes*. Exclusivement propres à la constitution morphologique ou syntaxique d'une langue, ces constructions produisent, si on les traduit littéralement, d'atroces barbarismes.

Lorsqu'une étude comparative préalable n'a pas fait ressortir les différences qui existent à ce point de vue entre deux idiomes, on ne saurait imaginer quelle multitude de locutions vicieuses le conflit de deux langues peut susciter dans une cervelle d'homme [1]. C'est la source de tout un répertoire comique des plus innocemment désopilants : qui ne s'est égayé au récit de toutes les coquilles que l'on prête à l'Anglais voyageant en France, à l'Auvergnat, au Provençal se rendant à Paris ?

On ne saurait croire combien les provençaux, même les plus instruits, éprouvent quelquefois d'hésitation devant certains idiotismes qu'ils ont l'habitude d'entendre ou d'employer, et que jamais on n'a pris la peine de critiquer devant eux de façon rationnelle.

avoir là un figuier remarquable !! Que ne demandait-il à un gamin qui lui aurait dit que : *su* veut dire tête, sommet, et *suquet*, petite éminence.

Ne parlons pas du Guide-Joanne qui proclame très gravement que le nom de Beaucaire vient de la forme carrée du château : Beau-carré *(bellum quadrum)*. *(De Lyon à la Médit*, Paris, Hachette, 1862, p. 408.) Le château n'est pas du tout carré, et le mot *caire* en provençal signifie coin, quartier, endroit : Beaucaire est donc synonyme de Beaulieu, Belleville, etc...

A Avignon, les noms provençaux des rues ont été beaucoup mieux conservés, par exemple : rue du *Pont-Trouca*, de l'*Aïgarden*, de la *Campane*, du *Limas*, de la *Figuière ;* rue *Galante*, rue *Crémade ;* rue de la *Fusterie* (des *Fustiers* ou charpentiers), de la *Peyrollerie* (des *Peirouié* ou chaudronniers), de la *Banasterie*, de la *Bouquerie*, de la *Carreterie*, etc. On trouve même des rues qui portent dans une section le nom français, et dans l'autre le nom provençal : rue Persil, rue *Juvert ;* rue Sureau et rue *Sambuc*.

1. Les exemples que l'on pourrait fournir se chiffrent par milliers ; ils ont été recueillis dans des livres de deux sortes, les uns pratiques et destinés à l'instruction, comme ceux de Em. Boudon, de Gabrielli, etc. ; les autres poétiques ou comiques, dont il suffira de citer, parmi les plus remarquables : *Lou Sermoun de Moussu Sistre* et *Lou Tresor de sustentacioun* de l'abbé Favre, *lou Lutrin de Ladern* de Mir, *Lou cop del capel* de Maffre.

Sans prétendre donner de ces fautes de langage une classification strictement scientifique, nous allons essayer de les ranger dans un certain ordre :

Quelques substantifs ont un genre différent en français et en provençal, par exemple :

MASCULIN	FÉMININ	FÉMININ	MASCULIN
anchois	*anchoio*	affaire	*afaire*
anneau	*anelo*	armoire	*armàri*
bol	*bolo*	moule	*muscle*
chardonneret	*cardelino*	cuiller	*culié*
cigare	*cigalo*	dette	*dèute*
ongle	*ounglo*	huile	*òli*
froid	*fre*	image	*image*
chaud	*caud*	paire	*parèu*
genêt	*genèsto*	enclume	*enclume*
gril	*grasiho*	étable	*estable*
lièvre	*lèbre*	fumée	*fum*
poison	*pouisoun*	orange	*arange*
sac	*saco*	pincée	*pessu*
sel	*sau*	pêche	*pessègue*
sommeil	*som*	horloge	*reloge*
sable	*sablo*	cendre	*cèndre*

Il n'est pas rare d'entendre le petit provençal décorer hardiment le nom français du genre provençal : Cet huile est très bon ; — elles sont douces, ces jujubes ; — j'en ai une besoin ; — donne-moi une cigare ; — il fait une chaud ; — c'est de la poison ; — j'ai une ongle toute blanche ; — il est dur cet enclume, etc.[1].

1. La faute n'est pas toujours aussi évidente ; elle apparaît souvent sous une forme plus subtile. Le chasseur provençal qui a fait ses classes ne dira pas : J'ai tué *une* chardonneret ; l'alliance de ces deux terminaisons jurerait trop à son oreille. Mais, s'il poursuit son récit, il finira bien par ajouter : « Je n'ai rencontré que des *vieilles, elles* sont plus *méfiantes* que les jeunes ! » C'est qu'il pense en provençal, et s'il n'emploie pas directement le substantif français, il fait instinctivement accorder le mot qui s'y rapporte, non point avec le nom français, mais avec le nom provençal qui se présente plus naturellement à son esprit.

La même confusion se remarque quelquefois pour le nombre ; on entend dire assez couramment : un ciseau, un pantalon, ton soulier.

Ils sont nombreux les termes impropres qui émaillent les conversations méridionales et qu'une comparaison attentive eût fait éviter [1].

Souvent, en provençal, comme autrefois en grec, *l'article* s'ajoute au nom propre. Cette habitude est transportée en français : Je me sers chez *la* Marie, — j'en veux *au* Joseph.

L'article s'emploie aussi comme pronom : *le* qui m'a fait cela, *la* qui parle là-bas.

Comme l'article partitif se supprime en provençal, on a les provençalismes : je vais faire feu, donne-moi *d'*eau, je veux *de* pain.

L'*adjectif* ou *pronom possessif* n'a pas de pluriel en provençal : *Venon de sa bastido,* ils viennent de *sa* campagne ; — *à tóuti i'ai di,* à tous je *lui* ai dit ; — *an pres si libre,* ils ont pris *ses* livres.

Les différentes personnes des verbes, ayant, en provençal, l'avantage d'être suffisamment indiquées par les désinences, ne demandent pas l'adjonction du *pronom personnel.*

De là deux défauts complètement opposés : le plus normal consiste à omettre le pronom là où il doit être employé en français : Viendrai, — a voulu, — a dit le monsieur ; l'autre consiste, au contraire, à l'exprimer indûment, lorsqu'il est inutile : La maison, *il* est fermée.

1. Nous ne pouvons citer que quelques exemples :

annonces	pour	bans	grange	pour	étable
blanc	—	craie	grave	—	gravier
caisse	—	cercueil	jouer	—	parier
conséquent	—	important	mener	—	amener
couvert	—	toit	mignoter	—	parachever
couverte	—	couverture	pile	—	tas
se croire	—	être orgueilleux	purge	—	purgation
droit	—	debout	rencontre	—	occasion
enterrer	—	ensevelir	quel	—	lequel
épargner	—	économiser	secoupe	—	soucoupe

Le *pronom* **on** n'existe pas en provençal ; on le rend ordinairement par la personne correspondante : quand on est = quand tu es, quand vous êtes : *quand sies, quand sias ;* — on dit = ils disent, il se dit : *dison, se dis.*

Le même procédé est transporté dans le français.

Le *pronom* **en** se construit toujours avec *ne,* d'où : donne-moi *n*'en, je me *n*'en rappelle.

Le *pronom* **iè** (y) est commun aux personnes et aux choses : *digo iè,* dis-y ; parles-y, donnes-y.

L'ordre des pronôms n'est pas toujours le même : prête-moi le, — où tu vas ?

Le *verbe être* se suffit à lui-même et ne veut pas d'autre auxiliaire : il fait : *sièu esta,* comme d'ailleurs en italien, *sono stato,* en allemand *ich bin gewesen,* d'où : je suis été.

Certains *verbes, transitifs* en français, sont *intransitifs* en provençal et vice-versa, d'où : Il *a* sorti, il *a* parti, je *le* pardonne, *sors* le cheval, il *s'est* tombé, il *a* tombé sa plume, je vais *me* changer, le cheval a besoin *de* ferrer, *c'est* des choses qui *s*'entendent, je m'*en* rappelle.

Les *verbes réfléchis* n'emploient pas toujours comme auxiliaire le pronom de la même personne : nous *se* battons, nous *se* reverrons, allons *s*'amuser à la sable.

Le *verbe faire* est d'une complaisance sans bornes pour signifier toutes sortes d'actions qui, en français, réclament un terme spécial : On a *fait* les annonces (publié), nous en *faisons* une (jouons), il a *fait* une maladie (eu), je *fais* cette terre, cette terre se *fait* bien (travaille), il *se fait* trop avec cet homme (fréquente).

L'*adverbe* **ne** est supprimé devant *pas* : Je sais pas, je veux pas, vous venez pas, prenez garde qu'il se fasse pas mal.

Où est remplacé par le conjonctif *que :* Il est au Rhône, *qu*'il pêche ; le jour *que* nous sommes venus.

Des *simples* sont employés pour des *composés* : il est *revenu* (redevenu) ce qu'il était *avant* (auparavant) ; *tant* (autant) vaudrait le tuer.

Certaines *prépositions* sont supprimées ou permutent avec d'autres : Je fais musique (de la), une soupe *de* lait (au), la femme *des* oranges (aux), l'enfant *des* cheveux blonds (aux), moulin *d'*huile (à), on sonne *le* feu (au) [1].

Le français, n'ayant pas toujours pour lui la raison et la logique, seule, la comparaison raisonnée peut faire observer les différences, en attendant qu'elle les supprime, lorsqu'elles sont illogiques, ce qui ne serait pas un des moindres avantages de la méthode.

Art. III. — VOCABULAIRE.

Quand l'enfant arrive à l'école, si l'on suppose, comme le veulent les programmes, qu'il est vide de toute connaissance, comment va procéder le maître pour lui apprendre le vocabulaire de la langue qu'il est chargé de lui enseigner?

La méthode la plus simple, la plus naturelle, la plus vivante serait le procédé maternel.

La mère, attentive au moindre mouvement de son enfant qu'elle promène au milieu du monde extérieur, épie son plus léger désir de curiosité, et lui nomme, sans se fatiguer d'en répéter le nom, l'objet vers lequel se tend sa petite main. On devine quel temps infini, quelle patience inaltérable, quel concours favorable de circonstances réclame cette méthode.

Songer à la mettre en pratique à l'école ne saurait être qu'une adorable chimère.

La méthode la plus scientifique, à la portée de tout homme qui parle, serait la définition.

Mais l'expérience démontre que les choses les plus simples sont les plus difficiles à définir et que toutes

1. On n'en finirait pas si on voulait citer tous les idiotismes, non pas que l'on pourrait concevoir, mais que l'on rencontre à chaque pas, au cours ordinaire de la conversation ; qui n'a entendu répéter : Combien c'est d'heure, — il est sept heures d'horloge, — pourtant je suis de croire, — j'en puis pas de plus, — le plus pire c'est que des fois qu'y a, — il a de ça des paysans, — ça avait d'arriver, etc., etc.

les circonlocutions que l'on peut trouver sont souvent plus obscures que le mot défini. La plupart des enfants, d'ailleurs, surtout au premier âge, sont incapables de comprendre et de suivre des explications compliquées.

Voyant l'impuissance de la méthode française isolée, on a essayé de remettre en honneur une méthode d'enseignement par l'aspect, que Coménius avait déjà prônée au XVIIe siècle, que Rousseau célébra avec enthousiasme, dont Pestalozzi fut l'ardent apôtre, et qui fut pratiquée avec succès par Basedow.

La « leçon de choses » est vraiment un procédé merveilleux : elle résout excellemment le problème, en présentant à l'enfant les choses, à mesure qu'on veut lui apprendre à les nommer.

Malheureusement, cette méthode très intéressante, très rationnelle, présente un grave inconvénient : les objets à nommer sont nombreux, souvent volumineux, et le local scolaire n'a pas les dimensions du paradis terrestre !

L'imprimerie et la gravure, grâce à leurs derniers perfectionnements, ont permis de diminuer en partie la difficulté. Elle subsiste quand même jusqu'à un certain point : le papier de nos livres ou de nos cartes murales a aussi ses limites.

D'ailleurs, cette méthode manque de vie, les objets que l'on montre sont morts, trop sortis de leur cadre. Pour l'élève tant soit peu distrait, beaucoup d'entre eux se ressemblent.

Avant d'être enfermé dans l'horizon restreint et artificiel de l'école, l'enfant de nos villages a vécu au milieu de la grande nature ; il a rempli son âme d'impressions, son imagination de tableaux, sa mémoire de souvenirs, qui ne demandent qu'à être éveillés, pour surgir avec des couleurs magiques, une vie intense, une fraîcheur délicieuse, s'enchaînant et s'appelant les uns les autres.

Ces impressions sont entrées dans l'âme de l'enfant, accompagnées des noms que l'on prononce au foyer. Si

ces noms étaient seulement murmurés, ne seraient-ils pas comme le mystérieux « Sésame » qui ouvrirait largement les portes du souvenir [1] ?

Au cours d'une « leçon de choses », présentez à l'enfant, si étourdi, si inattentif, la seule image d'une pêche et d'une pomme. Son petit esprit d'analyse, encore peu développé, n'apercevra et ne retiendra que difficilement leur différence.

Si ces fruits, qui mûrissent en des saisons diverses, ont été un jour aperçus par lui, localisés dans le temps et dans l'espace, entourés de tout un ensemble de circonstances vivantes et précises, avec quelle facilité et quelle netteté n'en fera-t-il pas la différence, lorsqu'on prononcera devant lui le nom spécial capable d'en évoquer et l'image et le cadre ?

Tous les enfants de la campagne savent que, lorsqu'ils étaient jeunes, leur premier péché de gourmandise avait pour objet ces beaux fruits veloutés et savoureux qui pendaient à de petits arbres dans le verger, derrière le mas, et qui mûrissaient les premiers. Quelque correction paternelle, quelque vengeance de propriétaire s'associe peut-être à leur souvenir !

Au lieu de vous embarrasser, devant lui, dans le dédale des genres prochains et des différences spécifiques, dites simplement au petit provençal : la pêche, *acò es lou pessègue, lou mouland !*

Ah ! *lou pessègue*, c'est, pour lui, le titre de tout un drame : il voit, autour de ce fruit vermeil des champs, des arbres, des oiseaux, le printemps qui s'achève et l'été qui commence. En vous l'entendant nommer, il sourit, il est radieux, la leçon l'intéresse.

1. Aux écoliers du Midi, qui en dissimulent peut-être quelqu'un dans leur poche, la patte attachée au bout d'un fil, vous voulez apprendre ce que c'est qu'un *hanneton*. Vous avez beau prononcer de toutes les façons ce mot barbare, vous n'éveillerez dans leur âme aucune lueur. Si vous essayez de définir, vous n'en sortirez pas. Sans détours, dites donc à votre petit auditoire que ce que l'on appelle en français le hanneton, c'est « *lou tavan* ». Aussitôt, les imaginations s'envoleront le long des haies d'aubépine fleurie ; l'objet sera vu avec une clarté, une netteté que n'auraient jamais obtenues les plus savantes explications.

Parlez-lui d'une *poumo*, une *poumo reineto*. C'est tout le décor de l'automne qui va se dresser derrière le grand pommier où l'on venait chercher les derniers fruits, alors que la première bise commençait à rougir le bout des doigts et que, dans la vigne voisine, les grapilleuses avides recueillaient les dernières grappes, oubliées par les vendangeurs.

L'enfant vit ; il est chez lui ; vous lui parlez de choses qu'il a vues et touchées.

Vous voulez lui faire apprendre des mots, beaucoup de mots ? Profitez, la porte du grenier d'abondance est ouverte, vous n'avez pas besoin de menacer de la férule et du pensum.

Tout ce monde de choses, qui s'agitent autour de la petite image évoquée, porte dans la mémoire de l'enfant des noms provençaux ; maintenant qu'il sait le nom français du premier objet, si vous savez exploiter doucement sa curiosité naturelle, vous l'amènerez vite à réclamer qu'on lui apprenne le nom français de chacun des autres.

C'est le moment de lui en faire faire à lui-même des listes, auxquelles vous imposerez un cadre, mais dans l'intérieur duquel vous pouvez laisser à l'élève, même le plus borné, cette initiative si désirée, qui donne tant d'intérêt à l'étude [1].

Oh ! n'allez pas chercher bien loin. Prenez autour de lui les objets qui le touchent ou sont à sa portée : matériel de l'école, corps humain, jours de la semaine, mois de l'année, animaux domestiques, flore, faune du pays, meubles et ustensiles, aliments, métiers, noms propres des hommes et des lieux. Les mots les plus simples vous fourniront les listes les plus riches et les plus poétiques. Vous demandez, par exemple, à l'enfant la différence qu'il y a entre une *tino* et un *boulidou*, vous avez pour cadre de votre première liste « la bugado au mas », et

1. Ce travail a été fait de façon très intéressante pour le dialecte agenais. Cf. Émile Boudon, *Manuel élémentaire de Linguistique pour l'enseignement du Français par les idiomes locaux*.

pour sujet de la deuxième les vendanges aux champs ou sur la colline.

Au lieu d'un froid exercice de mémoire, vous faites faire à l'écolier, même dès l'âge le plus tendre, un vrai travail original, qui met en jeu ses facultés, excite sa curiosité, et l'intéresse par avance à la traduction que vous allez lui donner.

Et cette traduction, qui est l'objectif principal de la méthode, il la recevra d'autant plus volontiers, il se l'assimilera d'autant plus profondément, qu'elle lui apparaîtra comme le complément et la récompense de son travail personnel.

Que de mots français, peut-être des plus usuels, dont l'enfant saisirait ainsi le sens, d'une façon sûre et solide, en même temps qu'utile et intéressante, alors qu'il sort quelquefois de ses classes pour en ignorer toute sa vie la signification [1] !

Combien plus profitable que notre méthode actuelle est la méthode de comparaison ! combien plus vivante et plus rapide ! L'élève n'y est pas traité comme une passive machine à enregistrer, mais comme une intelligence active qui travaille avec le maître, l'excite au besoin, fait elle-même les découvertes, en suivant la seule marche rationnelle et normale, celle qui va progressivement du connu à l'inconnu.

1. On a dit, et peut-être n'a-t-on pas exagéré, que beaucoup de notaires de villages, pour dresser l'inventaire des meubles et outils d'une ferme, seraient obligés d'employer la moitié des termes en provençal, faute d'en connaître l'équivalent français.

ART. IV. — LE STYLE.

Après les exercices précédents, l'élève connaîtra le vocabulaire de la langue française, il saura en prononcer les mots avec correction, les écrire avec exactitude, les assembler régulièrement pour former des locutions.

Son instruction n'est pas finie. Il ne connaît pas encore le mécanisme complet de la langue, il ne soupçonne pas l'harmonie de sa phrase, la richesse de ses tournures. Après l'orthographe, le vocabulaire et la syntaxe, il doit acquérir le style.

Pour en faciliter la conquête à l'enfant, la méthode purement française a inventé les exercices les plus variés et les plus ingénieux.

C'est d'abord la *simple lecture*, à laquelle on peut rattacher la *récitation*, qui n'est qu'une lecture apprise par cœur[1].

La *dictée* est aussi une lecture, reproduite à la plume.

1. Nous sommes heureux de pouvoir laisser à un de nos meilleurs inspecteurs primaires, qui estime pourtant et recommande ce procédé, la responsabilité d'une appréciation qui a toujours été la nôtre.

« S'il y a encore des maîtres primaires qui ne croient pas à l'utilité de la récitation classique, ce sont des dissidents qui n'ont plus le courage de leur opinion ! aussi bien le respect dû aux programmes scolaires leur ferme-t-il la bouche.

« Tout le monde, à peu près, convient que les extraits des poètes et des prosateurs, appris par cœur après explication minutieuse, et réappris de temps à autre, laissent dans la mémoire des enfants les mots et les tournures, le vocabulaire et la syntaxe, dont ils ne peuvent se passer pour écrire avec propriété et correction. Cependant il s'en faut que la récitation tienne ce qu'elle promet. Les écoliers parcourent à peine du coin de l'œil les notes du bas de la page, écrites à leur intention, et ce qu'y ajoute le savoir d'un maître consciencieusement préparé ne fait souvent sur leur esprit qu'une impression fugitive. On s'aperçoit trop tard, à leur débit, qu'ils comprennent imparfaitement leur texte ; qu'ils se soucient plus des mots que des pensées ; qu'un exercice fait pour leur affiner l'intelligence dégénère en un travail machinal, ce qui est une injure à la pédagogie... On dirait parfois que le seul attrait que leur offre la récitation soit le plaisir de gagner aisément un bon point ; c'est quelque chose, mais ce n'est pas assez. »

Ed. Chanal, inspecteur d'Académie, *Composition, récitation*. (*Méthode nouvelle*.) (Paris, Delaplane.

L'attention demandée à l'élève suit, dans ces trois procédés, une progression croissante et rend le dernier plus profitable que les deux autres.

Néanmoins, quelle aridité encore, quelle sécheresse ! La dictée est un exercice d'orthographe, empirique et mécanique, où les idées préoccupent moins que les mots, où le style disparaît derrière la syntaxe, où ne se trouve aucune place pour l'invention et l'initiative.

On a varié de toutes façons ce thème assez banal de la dictée, on a inventé des exercices composés de phrases mutilées, de mots tronqués, de constructions renversées.

Le résultat le plus ordinaire de ce sport machinal et stérile, c'est de jeter dans l'incertitude l'esprit de l'enfant qui, le plus souvent, ne comprend pas du tout ce qu'on demande de lui.

Il y a bien la *lecture expliquée;* mais elle ne sera réellement intéressante que si l'élève y prend une part véritablement active, en fournissant lui-même ou réclamant des explications. Or, il lui faudrait pour cela une culture déjà développée qu'on ne trouve que dans le cycle secondaire.

Dans la pratique ordinaire, les explications données par le maître seul arrivent très vite à fatiguer l'élève.

Il y a quelque vingt ou trente ans, on employait un procédé qui consistait à lire, avec ou sans commentaires, des passages assez longs d'un auteur et à les faire reproduire ensuite par les élèves[1]. C'était une véritable gageure proposée à la mémoire des enfants. Les plus intelligents retenaient à peu près mot à mot. Les autres, toujours plus préoccupés des formules sonores qui avaient frappé leurs oreilles que des idées que leur intelligence n'avait point aperçues, croyaient avoir fait merveille lorsqu'ils avaient reconstitué quelque lambeau de phrase, représentant non point une pensée, mais une cadence plus ou moins harmonieuse.

1. Nous connaissons des camarades qui ont reconstruit ainsi des livres entiers de Télémaque.

Même quand il était fait avec intelligence, ce travail offrait un double écueil. Il était inutile, si l'enfant se contentait de reproduire de mémoire les termes mêmes du texte ; il était dangereux, si, sous le prétexte de prendre quelque initiative, l'écolier cherchait à remplacer les termes précis de l'auteur par d'autres moins exacts et moins corrects qu'il trouvait de lui-même.

Traduire des vers en prose est un procédé non moins défectueux[1].

A un degré supérieur, se place la *composition française* sur *canevas*.

Livrer à l'élève une trame sur laquelle il doit s'exercer à broder selon le caprice de son imagination, c'est ouvrir le champ à l'anarchie de l'invention. On peut dire tant de choses sur un sujet donné !

Le professeur qui se trouve en présence d'une trentaine de rédactions absolument différentes, comment en opérera-t-il la correction, pour qu'elle soit profitable à tous ?

Il prend une copie, en lit un passage défectueux et le critique publiquement. Quelque attention qu'ils apportent aux explications données, il est constant que les élèves ne saisissent qu'à moitié les observations faites sur une phrase qu'ils n'ont pas pensée et écrite eux-mêmes.

Si, pour que tous aient leur part, on fait lire toutes les copies, chaque élève ne profite que de la correction de son propre travail et c'est pour la classe entière une

1. Cicéron l'avait essayé ; nous savons ce qu'il en dit dans le *De Oratore, lib.* I :

« Dans les études journalières qui occupaient ma jeunesse, je m'avisai de mettre en pratique une méthode dont je savais que Carbon aimait à se servir : je lisais avec attention une tirade de beaux vers ou un morceau de bonne prose, et lorsque je m'en étais pénétré, je les reproduisais, mais en employant d'autres termes et les meilleurs que je pouvais trouver.

« Je ne tardai pas à m'apercevoir du vice de cette méthode. Ennius, si je m'étais exercé sur des vers, ou Gracchus, si j'avais fait choix d'un de ses discours, avaient employé les expressions les plus justes et les plus belles ; ainsi donc cet exercice m'était inutile, si je me servais des mêmes termes ; il devenait dangereux si j'en cherchais d'autres, parce qu'il m'accoutumait à en employer de moins bons. »

énorme perte de temps, sans compter que la lecture des phrases défectueuses excite l'hilarité générale, pousse à la dissipation, provoque des critiques et des moqueries souvent très nuisibles aux esprits faibles.

Tandis que le grand tort des premiers exercices était d'être beaucoup plus passifs qu'actifs, et de ne laisser qu'une part infime à l'initiative de l'élève, qui écoutait, apprenait, copiait ou reproduisait, sans rien inventer ni découvrir par lui-même, le grand écueil de celui-ci est, au contraire, de lâcher trop la bride à la fantaisie et de ne pouvoir être confronté avec un modèle, sur lequel on se baserait pour réformer et classer les copies.

Pour aider l'enfant dans le travail d'acquisition des idées aussi bien que des mots, M. Chanal propose un procédé fort ingénieux : *la transposition.*

« Que manque-t-il aux écoliers pour composer ? N'est-ce pas de savoir mettre de l'ordre dans leurs idées ? Ou n'est-ce pas encore, hélas ! d'avoir les idées à leur disposition, aussi bien que les mots pour les exprimer ? D'où il suit que, pour bien faire, il convient de leur fournir tout ensemble les mots avec les idées et l'ordre dans lequel elles doivent se succéder ; et cela, bien entendu, sans qu'ils soient affranchis de l'effort nécessaire à toute éducation intellectuelle : on ne doit leur épargner que les efforts stériles.

« Le moyen que nous proposons, après en avoir expérimenté la valeur pratique, pourra paraître assez naturel pour qu'on s'étonne qu'il n'ait pas été employé communément jusqu'à ce jour.

« Il consiste simplement à faire *transposer* par les élèves *le sujet* des morceaux de prose ou de poésie appris par cœur[1]. »

1. Chanal, *op. cit.*, pp. 3 et 4.

Voici, par exemple, les sujets qu'il propose, pour transposer la fable *du Corbeau et du Renard :*

1° Le corbeau, honteux et confus, raconte sa mésaventure à sa femelle.

2° Le renard raconte à ses renardeaux comment il s'est emparé d'un

C'est un acheminement vers la méthode que Cicéron employa la dernière et qu'il trouva la plus parfaite : « Quand je fus un peu avancé en âge, je crus devoir traduire les harangues des grands orateurs de la Grèce ; ce travail me fut utile. En exprimant en latin ce que j'avais lu en grec, non seulement je pouvais me servir des meilleurs termes en usage parmi nous, mais encore l'analogie me conduisait à en employer d'autres qui, pour être nouveaux dans notre langue, n'en paraissaient pas moins heureux [1]. »

La *version,* voilà le moyen le plus efficace de procurer la correction, la richesse, l'élégance du style, et de meubler l'esprit de cette « forêt de pensées et de mots » que Cicéron veut qu'on possède avant de se mettre à composer.

Elle fournit à tous à la fois un texte précis, un modèle bien déterminé, qu'on pourra reproduire, sans le copier, et, pour le cas spécial qui nous occupait tout à l'heure, une norme commune, une traduction-type, au moyen de laquelle il sera facile de pratiquer, avec tous ses avantages, la correction simultanée.

M. Fouillée proclame la version de beaucoup supérieure à la lecture : « La lecture cursive des ouvrages écrits dans la langue officielle ressemble à une promenade dans un musée ; la traduction d'une langue dans l'autre ressemble à la copie d'un tableau ; l'une fait les orateurs, l'autre fait les artistes [2]. »

Tandis que les lectures ou dictées classiques ne laissent que peu de traces dans l'esprit qui les fait avec trop de rapidité, la version imprime, dans les profondeurs de la

fromage, dérobé, dit-il, par le corbeau, et qu'il vient partager avec eux.

3° Remplacer par des hommes les personnages de ces deux animaux. On supposera qu'un parasite feint d'inviter un jeune homme à déjeuner, commande un bon repas à l'auberge, puis, après avoir piqué l'amour-propre de son hôte, lui laisse le soin de payer la note. »

De toutes les méthodes *purement françaises*, celle-ci se rapproche peut-être le plus de l'idéal.

1. Cic., *De Oratore, lib.* I.

2. *Revue des Deux-Mondes,* 15 août 1890.

mémoire, les expressions et les idées contenues dans le texte, avec d'autant plus de netteté et de solidité, qu'elle a demandé une attention plus vive et plus soutenue.

Comme, pour trouver le véritable équivalent d'un simple terme, il faut que l'élève « crochette et furette tout le magasin » des mots de son propre idiome, il apprend sa langue de façon active et personnelle[1].

Madame de Staël, qui apprécie très justement les divers essais pédagogiques de son temps, dit de celui-ci, dans son livre *de l'Allemagne* :

« L'étude des langues est beaucoup plus favorable au progrès des facultés, dans l'enfance, que celle des mathématiques et des sciences physiques... Le sens d'une phrase dans une langue étrangère est à la fois un problème grammatical et intellectuel. Ce problème est tout à fait proportionné à l'intelligence de l'enfant : d'abord, il n'entend que les mots ; puis, il s'élève jusqu'à la conception de la phrase, et, bientôt après, le charme de l'expression, sa force, son harmonie, tout ce qui se trouve enfin dans le langage de l'homme, se fait sentir par degrés à l'enfant qui traduit.

« Il s'essaie tout seul avec les difficultés que lui présentent deux langues à la fois ; il s'introduit dans les idées, successivement, compare et combine divers genres d'analogie et de vraisemblance, et l'activité spontanée de l'esprit, la seule qui développe vraiment la faculté de penser, est vivement excitée par cette étude.

« Le nombre des facultés qu'elle fait mouvoir à la fois lui donne l'avantage sur tout autre travail. »

La version paraît être l'exercice classique par excellence, qui permet, en effet, de grouper autour d'un texte donné tous les autres exercices. Orthographe, voca-

1. C'était l'avantage des vers latins, aujourd'hui si délaissés. Pour bâtir le plus indigne hexamètre, il fallait passer en revue tant de synonymes, d'épithètes, de locutions diverses, qu'on finissait, même après le plus déplorable échec poétique, par avoir appris sa langue d'une façon active et personnelle, la seule qui soit vraiment fructueuse, et qui trouve en elle-même, dans le plaisir de la découverte, sa propre récompense.

bulaire, syntaxe, grammaire, philologie, stylistique sont mis en jeu par la version. L'histoire de la littérature, des mœurs, des institutions, la géographie, les sciences de toutes sortes sont appelées à l'aide pour l'explication d'un nom propre ou d'un terme spécial.

Dans tout l'enseignement secondaire, depuis la huitième jusqu'à la rhétorique, la principale occupation de l'élève, c'est la traduction.

Mais quelle langue traduit-il ? Voilà une grosse question.

Mirabeau disait : « Pour bien apprécier sa propre langue, il faut pouvoir la comparer à une autre ; et ce sont les meilleures qu'il faut prendre pour objet de comparaison. »

La langue latine et la langue grecque ont été jugées les meilleures ; nous estimons assez ces deux langues et les services qu'elles rendent, pour n'y pas contredire.

Mais le latin, dans nos classes, est-il appris pour lui-même ?

« C'est une erreur de croire que les professeurs se proposent d'enseigner le grec et le latin à leurs élèves. Il s'agit bien de grec et de latin ! La vérité est qu'on enseigne le français, rien que le français. L'enseignement, comme toutes les choses humaines, suit son évolution dans le temps.

« Depuis trois siècles qu'il y a des collèges, où des professeurs dictent des thèmes et des versions, le but a bien pu changer. Il n'est plus celui qu'avaient en vue les érudits de la Renaissance, ni même celui que poursuivait le bon Rollin.

« Si nos maîtres mettent continuellement en présence les deux langues, ce n'est pas, soyez-en sûrs, qu'ils se soucient de faire des latinistes ; mais ils veulent, par le moyen du latin, faire sentir la propriété des termes français, la valeur des locutions, l'agencement de la phrase. En expliquant l'auteur latin, en corrigeant la version latine, en commentant le thème, ils font découvrir aux élè-

ves les ressources de notre langue, enseignement d'autant plus efficace qu'il donne l'illusion d'apprendre une langue étrangère [1]. »

Le latin, il faut le bien noter, est une langue morte, dont l'acquisition préalable exige des efforts considérables. Nos meilleurs lycéens n'emploient-ils pas cinq et six ans de leur existence à étudier cet instrument de comparaison, pour arriver, au bout du compte, à ne pas le posséder assez complètement pour en faire l'usage auquel on le destine [2] ? C'est précisément une des raisons pour lesquelles les maîtres de l'enseignement voudraient aujourd'hui remplacer le latin par quelque langue étrangère moderne, que l'on pense faire apprendre avec beaucoup moins de temps et d'efforts par la méthode directe et qui présenterait, en dehors de l'usage classique, quelque utilité pratique.

Parmi les langues capables, nous ne disons pas de remplacer le latin, mais de le suppléer là où on ne peut

1. M. Bréal, *Revue du Palais*, 1er Juillet 1898.

2. Ce n'est pas d'aujourd'hui que les choses se passent ainsi dans les collèges. Le brave Montaigne, après nous avoir raconté comment son père lui avait fait très bien apprendre le latin par la méthode directe, nous explique comment il réussit à lui en faire perdre la science :

« Secondement, comme ceulx que presse un furieux désir de guarison se laissent aller à toutes sortes de conseils, le bon homme, ayant extrêmement peur de faillir en chose qu'il avait tant à cœur, se laissa enfin emporter à l'opinion commune qui suit toujours ceulx qui vont devant, comme les grues, et se rangea à la coustume et m'envoya environ mes six ans au collège de Guienne, très florissant pour lors, et le meilleur de France... Mon latin s'abâtardit incontinent, duquel depuis, par désaccoutumance, j'ai perdu tout usage. »

Le grand Arnaud, de son côté, se plaignait ainsi :

« C'est pourquoi l'on voit, par expérience, que la plupart sortent présentement du collège sans entendre le latin et sans aucune autre lecture des livres, que ceux qu'ils lisent pendant les classes... Ils demeurent donc dans une ignorance entière de la langue latine, et hors d'état de lire les livres qui y sont écrits. »

Mémoire sur le règlement des études des Lettres humaines, avec des notes attribuées à Rollin.

Au XVIIIe siècle, Diderot écrivait : « C'est dans la Faculté des Arts qu'on enseigne, sous le nom de Belles-Lettres, deux langues mortes qui ne sont utiles qu'à un petit nombre de citoyens : c'est là qu'on les étudie pendant six ou sept ans, *sans les apprendre*... »

Diderot, *Œuvres*, t. III, p. 435.

songer à l'employer, on n'en a oublié qu'une seule : le dialecte que parlent la plupart des enfants, non seulement dans le Midi, mais dans presque toutes les provinces de France.

Le provençal, pour ne parler que de l'idiome que nous connaissons particulièrement, est une véritable langue, complète et parfaitement formée, ayant son vocabulaire et sa syntaxe régulière, son histoire et sa littérature. Plus proche que le français du latin, leur source commune, elle a d'excellents titres pour servir de langue de comparaison. Tout en étant plus évoluée et mieux formée que le vieux français, elle conserve un caractère synthétique qui la rend très propre aux usages classiques. L'enfant de Provence n'a pas besoin de l'apprendre ; il la possède naturellement ; il en a une intelligence à la fois instinctive et délicate ; il en saisit les nuances, les ressources les plus cachées, beaucoup mieux que n'arrivera jamais à le faire pour le latin l'élève secondaire.

La version produit des résultats d'autant plus féconds que la langue qui sert de modèle est pénétrée plus à fond par l'élève.

Il importe d'insister un moment sur ce point.

Prenez un élève de sixième, par exemple, et dictez-lui un texte latin. Quel que soit son degré d'intelligence, quand il met le point final au texte qu'il vient d'écrire, il n'a encore rien compris. Il va s'armer d'un lexique ou d'un dictionnaire, dont le poids fatiguera ses petites mains, et, après bien des efforts et des recherches, le plus souvent mécaniques, il arrivera, au bout d'une bonne heure, à découvrir, vaille que vaille, le mot à mot de sa version. Laissant de côté l'original dont il ne faut pas lui demander d'apprécier la saveur ou l'harmonie, ce qu'il pourra faire de mieux sera de transformer en français honnête son mot à mot barbare qui lui laisse encore plus d'une hésitation.

Au lieu d'un apprenti, faites choix d'un bachelier, nous allions presque dire d'un licencié ; pour peu que le texte

soit de ceux qu'on appelle difficiles, arrivera-t-il vraiment à en saisir toutes les finesses, toutes les nuances, tout le génie ?

S'il y parvient, ce ne sera assurément qu'avec une attention, une réflexion, un labeur profonds et prolongés.

Dans une école primaire d'un simple village de Provence, choisissez un enfant de douze ans, qui n'est ni bachelier, ni licencié ; lisez-lui un conte de Roumanille, une page des *Mémoires* de Mistral. Vous verrez aussitôt son visage s'illuminer : il comprend, il saisit, il voit ; vous lui parlez sa langue maternelle qui exprime, avec des termes familiers à son oreille, des sentiments et des images en harmonie avec ses propres sentiments et avec la nature connue et aimée qu'il contemple chaque jour.

Répétez posément une des phrases de l'œuvre et faites-la lui expliquer. Sans le secours d'aucun dictionnaire, il vous montrera qu'à la première audition il en comprend au moins le sens général, et, pour peu qu'il soit déjà cultivé, il vous prouvera, avec une évidence qui vous étonnera, qu'il en saisit toute la finesse.

Si vous êtes provençal, faites par vous-même l'expérience. Tous ceux à qui nous l'avons proposée en sont sortis convaincus[1].

Prenez une page de *Mirèio* et faites-en une traduction. Vous sentirez d'abord que vous pénétrez tout le sens, toutes les nuances, toute l'harmonie du texte.

Comme vous possédez le génie des deux langues, lorsque vous confronterez votre traduction avec l'original, vous comprendrez que vous faites une comparaison véritable, que vous pouvez peser les deux textes avec une même balance qui est votre instinct profond, inné, infaillible.

1. Il faut naturellement qu'à la connaissance du latin, celui qui fera cet exercice joigne celle du provençal. Il paraît enfantin d'insister sur cette condition ; c'est peut-être, hélas ! faute d'avoir pu la remplir que les maîtres de l'enseignement ont banni de nos programmes un instrument si útile.

Au provençal substituez du latin, du grec, de l'anglais ou de l'allemand. A moins qu'une habitude très longue ou que des circonstances toutes particulières ne vous aient donné comme une seconde nature, vous sentirez qu'en face de ces langues étrangères, vous n'avez plus la même facilité, la même sûreté, la même intelligence. Vous n'en pénétrez pas à fond le sens, parce que vous n'en possédez pas le génie.

Comment, alors, voudriez-vous, par la version, vous en assimiler les richesses qui demeurent pour vous étrangères et impénétrables ?

Le texte latin que l'on traduit étant assez peu connu, et le but avoué de la version étant de faire apprendre le français, qui, par conséquent, est considéré comme inconnu ou au moins mal connu, dans la version latine, l'élève flotte, en réalité, entre deux inconnues[1].

En face d'une pièce provençale, le simple paysan est en bien meilleure posture que l'élève secondaire en présence d'un texte latin ou grec. Dès le premier instant, il le comprend clairement et peut s'en servir comme d'un véritable instrument de comparaison.

Au lieu d'être une torture, la traduction qu'on lui propose de faire est pour lui un plaisir véritable, et un plaisir facile. Il cherche une inconnue, c'est vrai, qui est l'expression française équivalente à celle du modèle ; mais il est en possession pleine et entière d'un élément connu, qui est le texte provençal[2].

1. Il y a même, dans la version latine, considérée comme moyen d'apprendre le français, quelque chose d'illogique. Elle propose à l'élève, pour en faire une copie dans un idiome assez bien connu de lui, un *modèle* écrit dans une langue beaucoup moins bien connue !

2. On dira alors : Ce n'est plus une *version* que vous proposez à l'élève, mais un *thème*.

L'objection nous aide plus qu'elle ne nous embarrasse. Oui, quand on fait traduire au petit paysan du provençal en français, on lui fait faire un thème. Qu'est-ce que cela prouve ? que le provençal est ici la véritable langue naturelle, la seule vraiment connue, celle qui devrait servir de base et de point de départ à tout enseignement. Cette constatation est la clef de

La version latine étant considérée actuellement par les meilleurs professeurs comme un simple instrument, qui ne sert qu'à apprendre le français, le latin y joue le rôle d'un pur mécanisme inerte et mort.

Dans la version provençale, au contraire, deux organismes vivants, également modernes, également pratiques, se perfectionnent mutuellement pour la vie et l'action.

Aussi, faut-il voir, dans les classes où il est pratiqué, l'émulation active et joyeuse des élèves pour cet exercice.

C'est dans la lumière, et non dans la pénombre, qu'ils cherchent, avec une intelligence véritable, la meilleure manière de reproduire un modèle qu'ils comprennent. Quand le mot est trouvé, quand la phrase est construite, c'est par conviction personnelle qu'ils s'applaudissent eux-mêmes, et non par confiance en l'autorité du maître, comme il arrive le plus souvent lorsqu'on corrige une version latine ou grecque.

La méthode est active et s'adresse vraiment à l'initiative de l'élève : voilà le grand secret.

On pourra objecter que le provençal n'a pas la valeur littéraire et historique du latin.

Bien que la littérature provençale possède, depuis l'apparition de *Mirèio,* de *Calendau*, des *Isclo d'Or,* de la *Mióugrano*, des *Oubreto* et de bien d'autres livres qu'il serait trop long de citer, un choix d'œuvres remarquables, dignes de devenir classiques, nous reconnaissons sans peine que le latin aura toujours pour lui sa vigueur, sa concision, sa netteté et le privilège incommunicable d'avoir été la langue du plus grand peuple que l'histoire ait connu.

Moins abstraite et moins universelle, la langue provençale, avec son harmonie et sa couleur, répond peut-être mieux au génie de la race actuelle.

toute notre méthode. C'est pour avoir oublié de la faire qu'on nous a donné les programmes que nous avons.

Thème ou version, pure question de mots. Ce qui importe, c'est que la traduction en français d'un texte provençal est un excellent moyen d'apprendre le français à ceux qui connaissent déjà le provençal.

Affinée par le christianisme, elle représente une civilisation plus évoluée, plus en rapport, par conséquent, avec les aspirations de l'âme moderne et de la société contemporaine.

Constituant, sans aucune étude préalable, un véritable instrument de comparaison, elle permet de donner, *sans peine*, à des enfants qui n'ont pas le temps d'entreprendre l'étude du latin, une culture analogue à la culture secondaire, supérieure, en tous cas, à celle que procure l'enseignement du français isolé[1].

A côté de la version écrite, qui fait le fond des études secondaires, elle autorise même un exercice nouveau qui n'est praticable qu'avec une langue aussi connue de l'élève, et qui économise beaucoup de temps, tout en rendant le travail plus vivant encore : c'est la *version orale*.

« Les Messieurs de Port-Royal[2] attachaient une extrême importance à la traduction parlée, faite de vive voix et en classe par le professeur ou par les élèves. »

Ce que faisaient les écoliers du XVII[e] siècle avec le latin, qui était la langue ordinaire des collèges, ce que ne pratiquent plus nos modernes élèves secondaires, faute d'une connaissance suffisante de cet idiome, nos élèves

1. Dans une réponse qu'il faisait à M. Bréal, Savinien disait (*Étendard*, 2 sept. 1890) :

« Traduire les chefs-d'œuvre d'une langue étrangère pour mieux apprendre le français est, au collège, la méthode des enfants du riche ; pourquoi, à l'école primaire, ne serait-elle pas celle des enfants de nos classes laborieuses ?

« Par ce temps de démocratie et d'égalité, procéder différemment serait chose fâcheuse. Ou la traduction est bonne, ou elle ne vaut rien : si la méthode est fausse, d'où vient que vous la maintenez avec les collégiens ? si vous la jugez réellement utile, pourquoi la proscrire dans les classes des familles populaires ?

« Qui donc aurait le droit de frustrer leur éducation d'un pareil bienfait ? »

Après ce que nous avons dit, il semble qu'on ne peut qu'applaudir à ces paroles, dictées par un amour bien entendu des enfants de nos classes laborieuses !

2. Compayré, *op. cit.*, p. 265.

primaires peuvent se faire encore à l'aide du dialecte local.

Le maître lit un texte provençal et l'enfant le traduit à mesure : toute la classe prend part au tournoi ; c'est à qui trouvera l'expression la plus juste et la plus adéquate.

Le procédé pourra paraître à quelques-uns une nouveauté pédagogique : il n'est que la reproduction attentive, raisonnée, scientifique, de ce qui se passe, chaque jour, au cours d'une conversation quelconque.

Les philosophes ont agité depuis de longs siècles et agiteront longtemps encore la question de savoir si l'homme peut penser sans le secours des mots.

Nous croyons qu'en pratique le problème est depuis longtemps résolu : la majorité des hommes, qui ne s'est jamais exercée à s'élever, par l'abstraction, au-dessus des choses sensibles, pense avec l'aide des mots.

Ces mots, qui se présentent à l'imagination à mesure que l'homme pense et parle, quels sont-ils ? sans aucun doute, les termes si familiers, si connus, de la langue maternelle qu'une plus longue habitude et une plus lointaine hérédité ont rendus en quelque sorte innés dans la mémoire.

Quand il pense, le petit provençal voit sortir, du fond de sa mémoire et de son imagination, tout le vocabulaire des aïeux, avec des vibrations, des lueurs, des phosphorescences qui n'accompagnent pas, chez lui, les mots d'une autre langue.

Quand il veut s'exprimer dans un idiome qui n'est pas celui de son berceau, il est obligé d'opérer une traduction mentale, laquelle, demandant, au cours de la conversation, une très grande rapidité, ne peut se faire que machinalement, instinctivement, sans que l'homme ou l'enfant ait jamais le temps d'en contrôler l'exactitude et d'en perfectionner le mécanisme.

Aussi est-elle émaillée de fautes nombreuses et caractéristiques qui indiquent assez clairement le processus de cette opération.

Cette traduction, hâtive, en effet, chez les hommes qui n'ont pas reçu les principes pour la bien faire, sera exécutée non point selon les règles syntaxiques de la langue moins connue dans laquelle ils traduisent leur pensée, mais bien d'après celles de la langue mieux connue dans laquelle ils pensent.

Dans le langage du paysan qui veut parler français, la forme syntaxique ne sera point française, mais provençale; le vocabulaire seul aura une teinte franchimande.

Le résultat sera le plus déplorable des charabias, véritable habit d'arlequin composé de lambeaux d'étoffes françaises, mais conservant la coupe provençale : nous en avons cité plus haut de nombreux exemples.

Le remède, dira-t-on, est bien simple : il faut faire en sorte que le français devienne la langue naturelle de l'enfant. Toute difficulté disparaît alors, tout inconvénient est supprimé.

Nous avons fait plus haut le procès de cette méthode par trop radicale. En refusant de s'appuyer sur l'idiome héréditaire, elle s'expose à bâtir sur le sable un édifice artificiel et ruineux.

Le système régionaliste, au contraire, sans rien nier, sans rien détruire, ne fait que suivre la nature.

Cette gymnastique intellectuelle, à laquelle le provençal qui veut parler français est condamné à se livrer chaque jour, sans règle et sans contrôle, il lui enseigne, en classe, à la faire avec attention, avec méthode, et partant avec justesse et correction.

Il semble qu'on ne puisse rien trouver de plus simple, de plus logique et de plus naturel.

Au lieu de considérer cette méthode comme une nouveauté de pure fantaisie, on devrait s'étonner qu'elle ne soit pas en vigueur dans tous les pays où l'enfant apporte à l'école un dialecte vivant.

CHAPITRE II.

APPLICATIONS PLUS GÉNÉRALES.

ART. I.

HISTOIRE DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE.

Beaucoup ont cru et croient encore peut-être que la méthode d'enseignement, réclamée par les Félibres, consiste, tout simplement, à se servir du dialecte local, pour corriger quelques fautes d'orthographe et pratiquer quelques exercices de traduction. Les principes que nous avons exposés plus haut s'étendent, comme nous allons le voir, à tout l'ensemble du programme et à tous les ordres de connaissances.

Tout d'abord, cet idiome, dont nous avons vu l'utilité, n'est-il qu'un vulgaire patois, un dialecte insignifiant ?

Il est, à la vérité, des provinces où les populations de la campagne parlent un patois abâtardi, qui n'est qu'une corruption de la langue mère. Que le Nord ne nous en veuille pas de constater ce fait : ce sont les provinces le plus rapprochées de la capitale, où triompha, dès longtemps, la langue de la cour.

Le provençal n'est-il, lui aussi, qu'un patois ? c'est un des défenseurs-nés du parler d'oïl, un membre de l'Académie française, qui va nous répondre :

« Non, dit M. Legouvé dans son rapport pour le prix Vitet accordé à Mistral, c'est une langue d'ancêtres ; la langue d'oc et la langue d'oïl sont deux sœurs, et si la seconde a eu l'honneur de devenir l'idiome national, la première a brillé, pendant plusieurs siècles, d'un éclat incomparable ; elle a inspiré des chefs-d'œuvre immortels,

et un de nos anciens secrétaires perpétuels lui a consacré des travaux qui restent encore son plus sûr titre d'honneur. »

MM. Paul Meyer et Gaston Paris[1] vont plus loin encore. Non seulement, d'après eux, le provençal, qui continue la langue romane, ne serait pas un patois, dérivé corrompu et déformé du français ; mais il serait le latin lui-même, à un degré spécial d'évolution : « Il ne faut plus répéter, comme on le fait trop souvent, que les langues romanes viennent du latin, qu'elles sont les filles dont la langue latine est la mère. Il n'y a pas de langue mère et de langue fille : nous parlons latin. »

D'une noble origine, notre langue a aussi une glorieuse histoire. Le français bégayait à peine, que sa sœur du Midi remplissait de ses harmonies, à la fois douces et fières, élégantes et énergiques, les cours les plus brillantes du monde civilisé.

Complètement formée dès l'aurore du moyen âge, c'est elle qui, par la bouche des troubadours, répandit le gay-savoir, c'est-à-dire, en somme, la civilisation, parmi le peuple.

On sait que Dante l'avait trouvée si belle qu'il s'en servit pour écrire les deux premiers chants de sa *Divine comédie*, et que Pétrarque admirait et louait ses poètes.

Son influence bienfaisante était si puissante qu'elle s'étendit au delà des limites du monde latin, jusqu'au cœur des nations germaniques, chez qui elle éveilla le génie des premiers *minnesinger*.

Devant les conquêtes armées des Français du Nord, elle fut obligée de reculer et se tut durant de longs siècles.

Comme l'arbre qui perd ses feuilles l'hiver, mais garde sa sève, et au premier rayon de soleil se couvre de fleurs, nous l'avons vu refleurir et porter de superbes fruits.

1. Cf. *Les parlers de France*, discours au congrès des Sociétés savantes, 26 mai 1888.

Pourquoi tous ces trésors de gloire ne sont-ils pas offerts à l'admiration des fils de Provence?

Il nous semble qu'il y aurait là matière à deux beaux et bons Manuels : l'un d'Histoire de la Langue ; l'autre, d'Histoire de la Littérature méridionale.

Nous ne pouvons ni ne devons insister, notre dessein est seulement de signaler.

Art. II.

LES LECTURES. — LES ŒUVRES LITTÉRAIRES.

Apprendre à lire à une génération d'enfants, c'est déjà bien.

Lui enseigner le nom des hommes qui ont écrit et le titre des œuvres qui méritent d'être lues, c'est un pas de plus ; mais ce n'est pas tout encore.

Il faut lui donner le goût de la lecture et de la lecture saine, sérieuse, utile.

Un fait que l'on peut constater tous les jours, c'est que le paysan, l'ouvrier moderne se laisse captiver plus volontiers par le feuilleton insipide ou immonde que par les chefs-d'œuvre de notre littérature.

La raison en est peut-être assez facile à trouver. A l'école, on met entre les mains des enfants du peuple des recueils de morceaux choisis, de plus en plus remarquables, il faut l'avouer, tant par le fond que par la forme, mais ne contenant guère que les chefs-d'œuvre classiques, écrits dans des siècles très différents du nôtre et dans une langue assez étrangère au peuple.

Notre littérature française, qui était encore de source assez populaire au XVe et au XVIe siècle, ne l'est plus au XVIIe et au XVIIIe. Au XIXe siècle, pendant que la société se démocratise, l'aristocratie de la pensée et surtout de la plume n'incline-t-elle pas, de plus en plus, vers le snobisme littéraire [1] ?

1. « Notre littérature classique, dit fort justement M. J. Antonin, n'est pas la continuation d'un mouvement populaire. Elle convient aux esprits

Les ouvrages de lecture que l'on fournit à l'enfant du peuple, pendant son séjour à l'école, n'étant pas d'essence populaire, dépassant trop sa portée, le fatiguent et le dégoûtent de la lecture sérieuse.

On a accusé l'instruction de développer, dans la classe qui travaille, des aptitudes, des besoins, des désirs qu'elle ne peut combler. C'est une faute, en effet, d'éveiller des appétits avant d'avoir préparé la nourriture nécessaire pour les assouvir.

La littérature spéciale qu'on a essayé de fonder dans ce but n'a pas répondu, hélas ! à ce qu'on attendait [1].

Pour donner satisfaction au besoin qui nous préoccupe, les Félibres de Fontségugne créèrent l'*Armana Prouvençau*, et écrivirent une grande partie de leurs œuvres. Ce qui caractérise, en effet, l'ensemble de cette litté-

cultivés et aux intelligences d'élite. Elle n'est pas comprise par les esprits incultes, ni par les enfants dont l'intelligence est à peine formée et qui connaissent imparfaitement notre langue. »

1. Nous laissons à M. Bréal le soin de la stigmatiser :

« La spéculation mercantile a été tentée par cet immense marché qu'un peuple sachant lire, mais n'ayant point de livres qu'il pût comprendre, offrait à la cupidité. Plus habile, parce qu'elle était moins scrupuleuse, elle a trouvé le langage qu'il fallait à ces nouveaux lecteurs. Les publications illustrées, les petits journaux ont jeté en pâture à la foule, des romans, qui, pour le mérite de l'invention, sont, la plupart, fort inférieurs à ceux de la bibliothèque bleue. Je ne parle pas de la valeur morale, presque nulle ou négative. D'un autre côté, depuis que le suffrage universel a remis le pouvoir aux mains du grand nombre, il s'est trouvé des politiques et des économistes qui ont su assez simplifier les systèmes et faire assez abstraction de l'histoire pour être entendus de nos ouvriers. Ils ont créé une littérature qui a ses adeptes à part, d'autant plus dociles qu'ils sont plus indifférents à l'égard de tous les autres livres, d'autant plus accessibles à cet enseignement qu'ils partagent leur attention entre un plus petit nombre de volumes.

« Tel est l'état de choses où nous sommes arrivés aujourd'hui. Il est si inquiétant que beaucoup de bons esprits, qui croyaient fermement autrefois aux bienfaits de l'instruction populaire, sont venus à en douter, sinon en général, au moins pour notre pays.

« Est-ce bien la peine de répandre des méthodes de lecture qui conduisent à de tels résultats, et serons-nous vraiment plus avancés quand la France tout entière lira les feuilletons de la petite presse et les articles des journaux socialistes ? L'instruction ne nous réussit pas. Où en serons-nous, quand nos paysans de la Bretagne auront l'esprit aussi trouble et le sens moral aussi bouleversé que les ouvriers de nos grandes villes ? »

M. Bréal, *op. cit.*, pp. 77, 78.

rature nouvelle, c'est qu'elle est de source et d'inspiration vraiment populaire, et qu'elle peut être comprise, dans la grande majorité de ses productions, par tout le monde et même par les enfants [1].

S'inspirant naturellement et sans artifice des choses du terroir, elle est gaie et franche, tout en restant honnête et irréprochable. On dirait qu'elle ressemble au beau pays de Provence où, grâce au soleil et au mistral, on ne voit presque pas d'ombre ni de boue. Ignorant, par hérédité, plus encore peut-être que par volonté, les problèmes troublants qui constituent la trame générale des romans à la mode, elle décrit le pays, les mœurs, les traditions, raconte l'histoire et les légendes qui font véritablement « la joie et le délassement » de tout un peuple.

Pourquoi, dans les bibliothèques scolaires, n'aurait-on pas un rayon où l'enfant trouverait, choisis avec tact et goût, des textes plus longs que ceux qu'on peut lui proposer en versions, voire même des œuvres intégrales ? Si l'on ouvrait cet horizon aux maîtres, aux auteurs, aux poètes qui aiment l'enfance, croyez-vous qu'ils n'emploieraient pas volontiers leur talent à composer des ouvrages d'histoire, de science, de légendes, qui formeraient ce qu'on pourrait appeler la bibliothèque de la race [2] ?

Une fois le mouvement donné, on verrait surgir les bonnes volontés, les talents et peut-être aussi les chefs-d'œuvre.

La langue française n'aurait pas à s'en plaindre : ce n'est pas pour la supplanter qu'est faite cette proposition. Que les amis comme les adversaires veuillent bien

1. M. Petit de Julleville, dans la Préface de son *Histoire de la Littérature française*, nous répond :

« Après la rupture de la Renaissance avec le moyen âge, la littérature française devient toute de convention : c'est l'art pour l'art, elle rompt avec la pensée nationale.

« La littérature méridionale, au contraire, est bien la littérature populaire, exprimant la pensée du peuple, de la nation, de la race. »

2. Savinien a écrit, pour ses élèves, deux poèmes d'éducation, destinés à leur faire connaître et aimer l'histoire et les traditions de leur pays et à faire briller devant leurs yeux, sous les traits d'un héros vivant et agissant, les vertus dont l'école ne donne que la connaissance abstraite.

le remarquer : la lecture provençale n'est point donnée comme une fin dernière, mais comme un simple moyen de procurer à l'enfant, *dès l'école,* le goût de la lecture saine et sérieuse, comme un échelon qui doit le conduire par degrés à la lecture de notre grande littérature française, dont l'abord trop brusque le rebute souvent.

ART. III. — HISTOIRE LOCALE. — FOLKLORE.

Nous avons déjà vu que l'exercice de la version, bien compris et bien pratiqué, pouvait donner lieu à toutes sortes de remarques et d'explications.

En première ligne, se placent les explications historiques. Dans les classes secondaires, c'est une coutume, depuis longtemps suivie, de donner, à propos des textes commentés, les indications les plus importantes sur l'histoire, les mœurs, les traditions, les institutions des peuples dont on étudie la langue. On constitue ainsi, sans s'en douter, un véritable cours d'histoire, souvent plus intéressant et mieux retenu que le cours général.

Ce serait déjà un excellent moyen d'apprendre au peuple de Provence l'histoire de son pays, que de prendre occasion des textes étudiés suivant la méthode indiquée, pour lui décrire les coutumes, les monuments, les fêtes populaires, les traditions religieuses, les beaux traits d'héroïsme, les nobles dévouements, en un mot, toutes les grandeurs et toutes les beautés de son pays et de sa race.

Un simple terme conduit ainsi le maître à expliquer des choses que le programme le plus détaillé ne peut prévoir ou classer, quelquefois même à faire des découvertes inattendues sur les terrains les plus divers [1].

1. Savinien cite dans ce genre certaines expressions réellement suggestives d'explications fort utiles ou fort originales :

Parlo coumo la bello Jano. — Allusion à l'éloquence que déploya la reine Jeanne pour défendre son innocence devant la cour pontificale.

Es pas la mort de Tureno. — Allusion à la mort si tragique et si soudaine du grand capitaine.

Tout cela, qui serait déjà utile, instructif, en même temps qu'intéressant, ne suffit pas encore aux régionalistes qui veulent qu'on fasse faire à l'enfant une étude approfondie de l'histoire de son pays.

On sait leur principe qui réclame, avec raison, que dans toutes les branches de l'instruction on aille du connu à l'inconnu. S'il est vrai que l'homme s'intéresse d'autant plus à une chose qu'elle le touche davantage, il est certain qu'il étudiera avec plus de plaisir et d'attention l'histoire de son pays, de ses ancêtres, qui sont en quelque sorte, dans l'espace et dans le temps, une extension plus ou moins prochaine de sa propre personnalité[1].

On parle aux enfants de Provence de Charles Martel et des invasions sarrasines comme d'un événement lointain dont l'acte principal se joue dans les plaines de Poitiers.

Comme il s'intéresserait davantage à l'histoire de ces bruns mécréants, l'enfant d'Avignon, à qui on aurait fait admirer l'héroïque valeur de ses pères leur disputant vaillamment le passage de la Durance, à l'endroit qu'on appelle aujourd'hui Bon-Pas et qui avait alors été dénommé Mau-Pas. Trahis par Mauront, qui avait indiqué ce gué à l'armée sarrasine, les Avignonais y furent, en effet, taillés en pièces, et le sang coula si abondant qu'on

Travaio coumo un Cesar. — Bonne occasion de citer l'histoire des cinq secrétaires à qui César dictait à la fois.

Fier coume Artaban. — Personnage du roman de Scudéry. (XVII[e] siècle.)

Fagues pas la Cassandro. — Ne prophétise pas. (Histoire grecque.)

Testo d'Holopherno. — Chevelure en désordre. (Histoire juive.)

Es dins soun pountificat. — Il est au comble des honneurs. (Histoire des Papes à Avignon.)

A l'asard, Bautezar! — Légende des Baux qui prétend que le roi mage Balthasar y serait venu apporter dans les Alpilles la semence des plantes aromatiques.

Milo-diéu! — Mille dieux! (Écho du paganisme.)

Double-diéu! — Double dieu! (Souvenir du dualisme albigeois.)

La Maio. (Réminiscence de la déesse antique Maia.)

1. « Quel contentement me serait-ce, disait le sceptique Montaigne, (*Essais*, liv. II, chap. VIII), d'ouyr quelqu'un qui me récitast les mœurs, le visaige, la contenance, les plus communes pensées et la fortune de mes ancêtres! combien j'y serois attentif! »

Fleury réclamait déjà dans son *Traité du choix et de la méthode des études*; « Je voudrais que chacun sût mieux l'histoire de sa ville et de sa province que de tout le reste. »

appelle encore, nous dit Mistral, rue Rouge une des rues de la ville où se poursuivit le carnage.

Aux enfants de Carpentras, il faudrait rappeler la défaite importante que le vaillant Hildebrand, envoyé par Charles Martel, infligea aux envahisseurs, en les attaquant, dès la première *aube,* près de Notre-Dame d'*Aubune* et du village d'*Aubignan*[1].

Combien de Marseillais et surtout de Marseillaises ignorent le souvenir, pourtant si fier, qui s'attache au boulevard des Dames et l'histoire de la brèche que Louis XIV fit faire, par des soldats sans armes, pour se procurer le simulacre d'un triomphe que la bravoure marseillaise lui avait interdit!

Aux habitants de Forcalquier, que ne fait-on l'histoire de cet heureux château de Saint-Maime où furent élevées les quatre filles de Raimond Béranger qui devinrent autant de reines : Marguerite, l'aînée, reine de France ; la seconde, Éléonore, reine d'Angleterre ; la troisième,

1. Quand les Avignonais ont senti naître le désir de décorer leur ville d'un monument commémoratif, s'ils avaient connu et aimé leur histoire, au lieu de placer leurs édiles transis et dépouillés sous les pieds d'un symbole, puissant peut-être, mais peu esthétique, de la centralisation, leur instinct d'indépendance et de liberté eût sans doute éprouvé plus de satisfaction à représenter dans leur ample costume les énergiques consuls qui firent camper trois mois devant leurs remparts les 80.000 hommes du roi de France, Louis VIII.

La mode semble être aux statues : la grande ville veut des monuments équestres ; la petite ville se contente de héros à pied ; le village, qui n'a pas assez de ressources pour acheter des hommes complets, se paie au moins des bustes. Si ces blocs de marbre ou d'airain redisaient aux citoyens quelque belle leçon d'histoire, ce serait merveille.

Qu'Avignon élève un bronze au brave Crillon, Aix un marbre au roi René, Béziers une statue à Riquet, Saint-Tropez au bailly de Suffren, Salon à Adam de Craponne, Le Vigan au chevalier d'Assas, Carpentras à l'évêque d'Inguimbert, Hyères à Massillon, Marseille à Belzunce, Orange à M. de Gasparin, etc., etc..., nul ne pourra se plaindre, et le maître sera heureux et fier de satisfaire le désir légitime de ses élèves, curieux de savoir la vie et les belles actions de celui qui décore ainsi leur ville.

Guerre, marine, agriculture, commerce, dévouement, le champ est vaste, et longues les listes de gloire.

Et les poètes, et les artistes? Pour ne parler que des anciens troubadours, Boniface de Castellane, Guy de Cavaillon, Bertrand de Lamanon, Raimbaud de Vacqueyras... ont depuis longtemps porté la renommée de leur village au delà de ses trop étroites frontières.

Sancie, reine d'Aragon ; et la dernière, Béatrix, si souvent chantée par les poètes de Provence, reine de Naples, par son mariage avec Charles d'Anjou, à qui elle apporta le comté de Provence.

Béziers a vu les guerres albigeoises ; Toulouse en a été le centre ; Muret a été témoin de la défaite finale.

Chaque ville, chaque province a ses souvenirs qui trouveraient un écho vibrant dans l'âme de ses enfants [1].

L'histoire générale, on le sait, ne peut s'écrire sérieusement qu'avec l'histoire des provinces.

La légende, a-t-on dit, est plus vraie que l'histoire.

Dans les légendes locales, que d'enseignements, quelquefois très profonds, on pourrait recueillir sur la vie des peuples et la psychologie des races !

Il y a 2,500 ans, les Grecs de Phocée, guidés par leurs chefs, Protis et Simos, suivant la statue d'Artémis qu'ap-

1. Veut-on des souvenirs utilitaires ? Qu'on lise aux élèves cette lettre de l'abbé Nardi aux consuls d'Avignon, dont il était le représentant en cour de France :

« Messieurs,

« Les archives municipales se sont toujours fait un devoir de conserver précieusement les monuments qui leur approprient les inventions utiles, les ouvrages célèbres et les découvertes qui ont illustré les siècles passés. L'aiguille aimantée, l'imprimerie, la gravure, etc., ont été souvent l'objet de dissertations des savants pour constater les origines et la patrie des grands hommes qui ont fait ces découvertes sublimes. L'Académie des sciences, occupée, comme toute l'Europe, des globes aérostatiques inventés par M. de Montgolfier, a nommé des commissaires pour suivre toutes les expériences... Je me suis procuré un exemplaire de leur rapport et j'ai vu que *la ville d'Avignon était citée comme ayant été le théâtre de la première expérience.*

« Tout ce qui a quelque relation avec une découverte si extraordinaire excite aujourd'hui la curiosité et l'enthousiasme.

« Les commissaires ayant annoncé que la première expérience avait été tentée dans la ville qui est soumise à votre administration, le rapport de l'Académie qui certifie cette anecdote m'a paru devoir être transmis, et je me suis fait un devoir de vous en faire passer un exemplaire pour être déposé dans les archives. »

Cf. Félix Digonnet, *L'Invention de l'aérostation à Avignon en 1782*, Avignon, F. Seguin, 1906, pp. 9 et 10.

A l'enfant obsédé depuis l'école par un tel souvenir, qui nous a dit que le même génie ou le même hasard ne révèlerait pas, sous le même ciel, le secret de la navigation aérienne que le monde attend ?

porta la noble Aristarchê, abordent, poussés par la brise, sur les rives Lygiennes. C'est le jour où, vers la fin du repas, la fille du roi de ce pays de liberté doit, elle-même, se choisir un époux, en lui présentant sa coupe. Gyptis passe devant les Ligures étonnés et va droit à Protis. Une critique sévère dira : « Pure légende ! » Elle ne voit pas que sous le mythe gracieux se cache peut-être l'histoire vraie du Midi, subjugué par la grâce et civilisé par l'amour, alors que les bûchers humains illuminent encore les sombres forêts druidiques.

Sur les rives de Camargue, une autre barque aborde, sans voiles ni rames. Elle apporte quelques vieillards et quelques femmes qui annoncent :

> Lou bèu fustié de Galilèio,
> Lou fustié di pèu blound qu'amansissié li cor
> Emé lou mèu di parabolo [1].

Ce sont les amis les plus aimés

> Que l'an vist blanqueja dins sa raubo de lin,

et qui vont se partager le pays :

> D'Ais Meissemin fuguè l'apouesto ;
> Trefume raviéudè lou vièi Arle rouman ;
> Marto fuguè Tarascounenco ;
> Ruf, Avignounen ; auturenco,
> Dins uno baumo peirounenco,
> Madaleno empurè soun amour subre-uman [2].

Quel fond est historique et quels détails légendaires ? Ce n'est pas le lieu de l'examiner.

C'est le souvenir du christianisme « unifiant la pensée des peuples, supprimant aux fils dégénérés d'Homère la corruption des danses mithriques, éteignant les bûchers des Celtes, définissant le Dieu que ceux-là avaient appelé Zeus et ceux-ci Teutatès [3]. » C'est le témoignage de notre

1. *Mirèio*, ch. XI.
2. *Estello*, chant VII, p. 154.
3. A. Godard, *Routes d'Arles*.

baptême national ; c'est la croyance populaire que les Provençaux ont été les premiers chrétiens des Gaules, qu'avant d'être les initiateurs de l'Europe aux arts et aux lettres, ils furent vraiment les premiers messagers de la foi lumineuse qui venait renouveler la face de l'ancien monde[1].

Grands hommes, saints locaux, ancêtres célèbres, canonisés par l'Église ou par la légende, fourniraient de beaux enseignements.

Commentées sur les lieux qui en furent les témoins, leurs nobles actions procureraient aux enfants beaucoup plus d'agrément et surtout de profit moral que les obscurités de l'époque mérovingienne ou les horreurs des grandes boucheries de l'histoire militaire, dont la plupart, occasionnées par l'ambition d'un seul ou la haine de quelques-uns, sont l'opprobre plutôt que la gloire du genre humain.

L'enfant vous dira avec l'imperturbable indifférence d'un excellent perroquet toute la suite des rois, la date de chacune de leurs batailles et le nom de tous leurs généraux : mais, des institutions qui ont fait la force de son pays, des hommes de science, de dévouement, d'éloquence, qui ont fait la gloire de sa province, il ignore jusqu'au nom.

Plus d'un gamin intrépide, quand il escaladait les remparts de son village, a pu entendre murmurer par un « ancien », assis au soleil sur le vieux banc de pierre : « Il est vaillant comme nos pères qui, du haut de ces murs, déboutaient l'envahisseur ». Mais il ne sait point ce que l'aïeul veut dire, il ignore les actions de ces héros, humbles peut-être, mais pourtant si vaillants, qui lui ont donné le sang ardent qui circule dans ses veines.

1. Et la légende de la belle reine Jeanne, l'idole des Provençaux, qui, si l'on voulait en croire les bons paysans, aurait eu sa maison presque dans chaque village !

Et celle du bon roi René, à qui on fait remonter l'invention de tous les jeux de Provence ! Ne représentent-elles pas vraiment, l'une, une période de civilisation, l'autre, une époque de prospérité et de paix, pendant laquelle le peuple était considéré comme une grande famille dont les chefs aimaient à visiter ou à réunir les membres pour leur apprendre à partager les mêmes pensées et les mêmes jeux ?

Il prend part encore aux fêtes, aux bravades où l'on commémore, avec une inconscience de plus en plus glacée, des événements très remarquables ; mais il en ignore l'histoire et dès qu'il sera du conseil municipal, il fera supprimer ces « mascarades » dont il ne comprend plus le sens.

Ce sera grand dommage, car il coupera ainsi les racines latentes qui, l'attachant au sol, fondent son amour de la petite patrie et de la grande aussi.

Et puis, demain, quand sonnera le clairon d'alarme et que le drapeau s'agitera tremblant derrière la frontière, il ne saura plus ce que c'est que la patrie, il hésitera, il reculera peut-être !

Conserver ainsi, dans la mémoire de leurs descendants, le nom de tous les hommes, les plus humbles comme les plus illustres, qui ont contribué à augmenter les gloires de la patrie ou à améliorer le sort des citoyens, n'est-ce pas se faire de l'histoire la conception juste et vraie que notre époque démocratique réclame avec raison ?

Chacun de nos anciens villages de Provence, avec ses consuls et ses communautés, aurait droit à une large place dans l'histoire des institutions qui faisaient la véritable gloire et la solide prospérité de la patrie.

Il y a quelques années à peine, en 1896, dans une lettre adressée au Ministre de l'Instruction publique, M. E. Combes, l'Ecole parisienne du Félibrige exprimait excellemment toutes ces idées.

Peu après, en 1900, dans un tout petit village du sud-ouest, un instituteur, aussi modeste qu'éclairé, fondait, dans le but de faire recueillir, par les enfants eux-mêmes, tout ce qui concerne l'histoire et les traditions locales, une société scolaire qu'il a appelée la « Société traditionniste. »

Le plan de ses travaux, qui, dit-il, n'est encore qu'un simple cadre, dénote une si claire intelligence de la matière et un si vif amour des choses du pays, que nous

ne résistons pas au plaisir d'en donner les lignes principales :

FOLKLORE.

1° *Proverbes, locutions proverbiales, métaphores populaires, formules, surnoms*..

2° *Jeux populaires* : formules d'élimination, rondes, etc.

3° *Croyances populaires* : scientifiques, superstitieuses.

4° *Traditions et légendes populaires*.

5° *Contes et récits populaires*.

MONOGRAPHIES LOCALES.

1° *Histoire* : événements anciens ; faits contemporains ; les gens et les choses dont on se souvient.

2° *Géographie* : description de la commune et des pays voisins.

3° *Météorologie, astronomie* : observations locales.

4° *Hygiène et médecine* : maladies locales ; erreurs et remèdes populaires.

5° *Histoire naturelle* : nomenclature et classification bilingue (en français et en langue d'oc) des animaux, des végétaux, des minéraux existant dans la commune.

6° *La vie rurale* : travaux, outils, métiers actuels ou disparus.

7° *L'habitation et l'ameublement* : autrefois, aujourd'hui.

8° *L'alimentation* : le milhas, les crêpes, la croustade, l'aiòli, etc.

9° *Les délassements du travail* : veillées, danses, fêtes, etc.

10° *Industrie et commerce* : ce qu'on récolte, ce qu'on vend, ce qu'on achète ; foires et marchés.

11° *La vie communale* : statistiques diverses.

12° *Le parler local* : dictionnaire des mots les plus caractéristiques du parler local ; vocabulaire employé avec les petits enfants, avec les animaux, dans les métiers locaux.

13° *Monographies diverses* : notices autobiographiques ; biographies typiques ; les noms de famille ; les prénoms usuels ; les noms donnés aux animaux ; comptes rendus de promenades, etc.

14° *Musée du terroir* : complément naturel de tous ces travaux, comprenant des objets, vues, dessins, photographies, etc., se rapportant aux divers sujets traités.

« Toutes les parties du plan qui vient d'être indiqué ont été l'objet de travaux plus ou moins étendus ; mais c'est la première partie, le folklore, qui se prête le mieux aux travaux directs et personnels des jeunes élèves.

« Recueillir des proverbes, des comparaisons, des formulettes populaires de toute sorte est une tâche facile et qui intéresse vivement les enfants. Ils arrivent progressivement à recueillir des contes et des chants populaires, avec la même facilité et avec le même plaisir.

« Comme ils se trompent ceux qui croient que les traditions du peuple sont mortes, qu'il est trop tard pour sauver de l'oubli ces trésors de littérature orale qui s'évanouissent de la mémoire des contemporains ! Le folklore de nos provinces a été très incomplètement exploré : il est encore temps de parfaire l'œuvre. On a souvent constaté que le paysan garde jalousement, avec une sorte de pudeur que la curiosité des investigateurs offusque vite, ses traditions qu'il aime en silence, un peu en secret ; il ne se livre jamais tout entier au folkloriste, qui lui fait, sans doute plus d'une fois, l'effet de l'ausculter, comme le médecin ausculte un malade. Cependant les aïeules disent toujours aux petits enfants les contes séculaires ; les vieux usages se perpétuent, les superstitions plus que tout le reste, et rien ne meurt, si ce n'est quelques vocables de la langue patriale, auxquels se substituent des mots français affreusement occitanisés[1]. »

Tout l'immense effort d'une race pendant plusieurs siècles ne doit pas être perdu pour ses descendants : c'est sur l'histoire de son passé qu'un peuple doit baser sa conception de l'avenir[2].

Counserven dóu passa li grandi foundamento :
Lis aubre que van founs soun li que mounton aut[3],

dit le poète de la Provence.

« Une patrie, pays des pères, garde des tombeaux à côté des foyers, et c'est sa perpétuelle renaissance dans la tradition respectée qui fait d'elle une nation forte[4]. »

« Ce sont les morts, disait Aug. Comte, qui doivent gouverner les vivants. »

1. Cf. *Reclams de Biarn*, n° du 1er de may 1902, *Le Traditionisme à l'école*, par A. Perbosc.

2. « La forme sociale et politique dans laquelle un peuple peut entrer et rester, dit Taine, n'est pas livrée à l'arbitraire, mais déterminée par son caractère et son passé. »

3. Conservons du passé les grandes fondations :
les arbres aux racines profondes sont ceux qui montent haut.
F. Mistral, *Isclo d'or*, *La Bramado*.

4. P. Mariéton, *Figaro*, 23 mai 1904.

ART. IV. — GÉOGRAPHIE.

Parlant du vocabulaire, nous avons dit quelques-uns des services que l'idiome local pouvait rendre à la géographie.

La langue provençale, étant de sa nature très imagée, désigne le plus souvent les sites par des noms qui en expriment la nature ou la situation, la manière d'être ou de paraître, la couleur, la composition géologique, les productions.

Que de détails topographiques inexplicables pour l'étranger, et qui ne feraient pas même question pour celui qui saurait lire dans une carte bien faite le sens des appellations données à chaque endroit [1].

Le botaniste qui recherche des plantes ou des insectes amis du soleil n'ira pas à l'*Uba* (versant septentrional), mais à l'*Adré* (versant méridional). Il saura d'avance quelles essences il trouvera à l'*Agréu* ou au *Gréu* [2], à l'*Aubarède* [3], aux *Avellans* [4], aux *Amarines* [5], etc., etc.

Le géologue sera dirigé dans ses investigations par les noms mêmes de certains quartiers : l'*Arenas* (sable fin), lou *Sistre* (poudingue, agrégat de cailloux).

L'officier qui cherche une source pour faire désaltérer sa compagnie se réjouira de voir sur la carte : *adous, lauroun,* source d'eau douce ; *sorgo, riau, riéu,* petite rivière.

Le nom d'*Abadié* (abbaye), très fréquent dans le Midi, luira comme une étoile au regard du voyageur attardé.

Mais si l'on ne connaît pas le provençal, à quelles

1. Le fait n'est pas particulier à la Provence. C'est dans toutes les langues que l'on trouve quantité de noms propres qui ne sont que des noms communs indiquant une qualité de l'endroit qu'ils désignent, par exemple : en breton, ***Penmarc'h,*** tête de cheval ; ***Tromelin,*** le bas du moulin ; ***Dourduff,*** eau noire ; ***Ploujean,*** peuple de Jean ; ***Caer,*** le beau ; ***Corre,*** le nain ; ***Gall,*** le français ; ***Cleuziou,*** les fossés, etc., etc.

2. ***Gréu,*** grand houx, dont le fruit se nomme ***gréulo.***

3. Lieu planté de peupliers blancs : ***aubo.***

4. ***Avelano,*** noisette.

5. ***Amarino,*** osier.

erreurs ne s'expose-t-on pas? Ce ne sont pas seulement les ignorants qui les commettent, mais quelquefois des hommes fort recommandables d'ailleurs par leur science, étrangers malheureusement au langage des populations au milieu desquelles ils viennent travailler [1].

Quelles précieuses sources d'informations rétrospectives pourraient constituer les noms locaux, conservés et interprétés avec intelligence, dans leur forme dialectale et traditionnelle !

En rendant, par exemple, au mont *Sainte-Victoire*, situé près d'Aix-en-Provence, son nom provençal de *Santo-Ventùri*, on permet le rapprochement, qui peut être très fécond en déductions intéressantes, avec le nom véritable du mont *Ventour*, indûment appelé *Ventoux* [2].

Les géographes et les historiens ne sont pas encore

1. Rien de plus commun, dans les pays de montagne, que les deux noms ci-dessus : *uba, ubac*, partie exposée au nord, à l'ombre; *adré, adret*, côté exposé au midi, au soleil.

Le fort que nos pères provençaux appelaient le fort du Midi, de l'*Adré*, est devenu sur les cartes le fort de *la Drette* (près de Nice). Et l'*Uba* devient *le Bac* dans la carte itinéraire bleue des chasseurs alpins, dite de Grandmaison ! Y songe-t-on, sur le versant altier d'un aride côteau alpin ! Une autre carte orthographie : les *Hubagues !* Qu'on se fasse alors, d'après le nom des lieux, une idée exacte de leur nature, de leur physionomie ou de leur situation.

La plupart des erreurs viennent du manque de connaissance des idiomes locaux.

L'officier chargé de la carte de la région d'Avignon a dû demander, par exemple, à un habitant de Sénas ou d'Eygalières le nom d'un petit massif montagneux qu'on aperçoit vers le sud. Celui-ci aura répondu : « *Lis Aupiho* » (prononcez *lis Ou-pi-ho*). L'officier, qui devait être fort intelligent, mais qui, malheureusement, ignorait le provençal, a écrit, comme on peut le constater sur la carte au 1/80.000e : « *Les Houpies !* ». On nous a dit aussi qu'une autre carte d'état-major désignait sous le nom de *Jus de Gigot* un certain point de notre région. Il s'agit du *Jas de Guigo*, jas, gîte de berger, appartenant à M. Guigue ! Ce serait risible si ce n'était lamentable, surtout quand on songe que les cartes allemandes portent entre crochets, sous le nom français, le véritable nom provençal, comme dans l'*Atlas de Stieler*.

2. Les Comtadins, en effet, appellent ce mont : *lou Ventour;* un de ses chaînons est *lou Ventouret*, le vent qui le traverse, *la Ventoureso*. Cf. *Mirèio*, ch. III, note 8, Avignon, 1859. — M. de Montdevergues, écrivant à Peiresc en 1683, le nomme *Ventour*. Item, Castil-Blaze. Un document du Xe siècle l'appelle *mons Venturius*. — Cf. M. Clerc, *Sainte-Victoire et Sainte-Venture, Annales de la Soc. d'Etudes prov.*, 1904, n 6, pp. 278 et suiv.

d'accord pour déterminer la région habitée aux premiers siècles de notre ère par les « Albici » et les « Albiœci ».

Strabon se borne à cette mention : « Dans les montagnes situées au nord du pays des Saliens, se succédèrent les Albiciens, les Albiœques et les Voconces[1]. » César ajoute seulement : « Les Albiciens, hommes barbares, habitaient les montagnes au dessus de Marseille[2] ».

Or, sur le revers oriental du massif du mont Ventour se trouve une commune que nos excellentes cartes dénomment le Revest-du-Bion. S'il était rendu à sa forme primitive, n'est-il pas vrai que le simple nom de ***Revest d'Albion***[3] deviendrait un point de repère lumineux ?

D'autre part, la commune appellation des deux *Ventour* ne leur a-t-elle pas été donnée par un même peuple, et ces deux barrières formidables ne formaient-elles pas les limites naturelles de cette région que César appelle « les montagnes au dessus de Marseille » ?

Dans une remarquable plaquette[4], le capoulié Devoluy nous indique encore un autre avantage de la connaissance des idiomes locaux :

« Nous aurons encore, pour le comté de Nice, par exemple, l'inappréciable avantage de démasquer avec la plus grande facilité les noms de la carte qui portent un faux visage italien, en raison d'une orthographe vicieuse, accréditée par les errements de l'Etat-major sarde, où nous sommes coupables de le suivre aveuglément. J'ai constaté que non seulement tous les noms du comté de Nice sont de langue d'oc, mais encore qu'en en dressant la liste, on constitue un dictionnaire presque complet de terminologie topographique de tout le Midi. »

1. Strabon, *Géogr.*, IV, 6.

2. Cœsar, *De bello civili*, I, 34.

3. En provençal, *Aubioun, Albioun*, du radical *alb, alp* (albus, blanc ?) que l'on retrouve dans Alp, Aupiho, Albarnon (Banon).

Il y aussi, dans Vaucluse, St-Christol d'Albion, près d'Apt.

4. P. Devoluy, *Les noms de la carte dans le Midi*, Avignon, Roumanille, 1903.

Après une savante dissertation, il conclut :

« Oui, on peut dire que, jusque vers la plaine, toute la montagne franco-italienne est de langue provençale, c'est-à-dire qu'elle fait partie du patrimoine d'oc. L'histoire confirme d'ailleurs les faits accusés par la carte et les parlers locaux. »

Pour ce qui concerne l'étude directe de la géographie, il y a longtemps que M. Bréal, après certaines remarques fort suggestives, en avait tracé le programme rêvé par les plus avancés régionalistes.

« Le Français est célèbre en Europe pour son ignorance de la géographie. Les étrangers possèdent là-dessus quantité d'anecdotes, dont la dernière guerre a encore augmenté le nombre.

« Si les officiers et les publicistes ont fourni sur ce chapitre des preuves surprenantes de leur inexpérience, on peut se figurer ce que doit être le savoir des classes populaires.

« Pour nous expliquer d'où provient cette ignorance, il faut assister à une leçon de géographie dans une école primaire de village. Les enfants récitent la leçon du jour : ils disent par cœur les quinze lignes consacrées à un pays, et s'ils savent correctement le nom des villes, le nombre des habitants, et la courte mention qui accompagne chaque ville, ils reçoivent une bonne note...

« Un tel enseignement, cela va sans dire, est le plus aride que l'on puisse imaginer. Tous ces noms, d'aspect souvent étrange, ne disent rien à l'esprit de l'enfant... Une liste de noms, c'est à quoi l'on a réduit chez nous la science dont Herder disait : « Accuser d'aridité l'étude de « la géographie, autant vaut accuser l'océan de sécheresse. Je m'étonnerais fort qu'un enfant bien doué ne « l'aimât point par dessus toutes les autres sciences, si « elle se montrait à lui sous la forme qu'elle doit avoir. » L'homme est resté absent jusqu'à ce jour de nos livres de géographie, et pourtant il est le véritable et le principal objet de cette étude...

« Si vous montrez comment les occupations, la richesse, le caractère, les mœurs, la vie intime des peuples dépendent du sol qu'ils habitent, et comment la civilisation, centuplant les forces de l'homme, finit par le rendre maître du monde, vous n'aurez plus à craindre que l'élève se dégoûte de cette étude où on trouve des nomenclatures difficiles à retenir; il ne plaindra plus sa peine, parce que les noms qu'il apprendra lui rappelleront une idée morale, et parce qu'il sentira les rapports qui unissent entre eux les divers faits qu'on lui enseigne.

« Au lieu de commencer par dire que la terre est ronde et qu'elle se divise en cinq parties, je voudrais que l'enseignement géographique prît pour point de départ le lieu même que l'enfant habite... La géographie ne sera plus, de cette façon, un texte uniforme que nos écoliers réciteront d'un bout à l'autre du pays, comme le *Benedicite*.

« Quand les enfants connaîtront ce qu'au delà du Rhin on appelle « la patrie étroite », le moment sera venu de leur montrer la grande patrie... Et encore ici, je voudrais surtout des faits et des renseignements qui fissent voir de quelle façon chaque partie de la France contribue à la grandeur et à la prospérité de l'ensemble[1]. »

Plus de nomenclatures sèches et arides, plus d'études générales trop abstraites pour l'enfant. On lui apprendra à connaître d'abord le pays qu'il habite. La première carte du provençal sera celle de Provence; ses premières leçons de géologie ou d'astronomie consisteront à étudier pourquoi le Rhône est plus rapide que la Loire, pourquoi les crues de la Durance sont plus subites et plus dévastatrices que celles de toute autre rivière, pourquoi la fontaine de Vaucluse est si fraîche et si limpide, quel est le régime de son fameux mistral, l'origine de sa Camargue et de sa Crau. Sa curiosité sera bien plus vivement piquée et sa science plus solidement établie que si vous

1. M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, 1872, pp. 85 et seq.

vous évertuez à lui encombrer la mémoire de noms bizarres et vides de sens.

Si vous lui apprenez à se rendre compte de la nature et de l'essence de tout ce qui est sous ses yeux, vous créez en lui le désir, nous allions dire le besoin, de ne rien voir qu'il ne veuille l'étudier, ce qui est le plus beau résultat de la véritable éducation. Tandis qu'en lui donnant, sans critique, une teinture indigeste de toutes choses, vous fatiguez sa naturelle curiosité, vous en éteignez la flamme et risquez de faire de l'enfant à la fois un pédant, un ignorant et un blasé.

Il nous paraît bien inutile d'insister, puisque, depuis 1882, un décret officiel prescrit d'appliquer dorénavant à la géographie la méthode du connu à l'inconnu. Les premières notions doivent être données par les exemples pris sur le terrain : on commence par l'étude particulière de la commune, pour continuer par celle du canton, du département, de la région, et arriver, par une sorte de gradation ascendante et de généralisation progressive, jusqu'à la France et à toutes les autres nations.

Ce premier pas dans le sens indiqué par les régionalistes autorise, ce nous semble, leurs revendications sur d'autres terrains, et leur donne droit d'espérer, pour un avenir peut-être prochain, la réalisation de tous leurs vœux.

ART. V. — SCIENCES NATURELLES.

En histoire naturelle, comme en géographie, le rappel des noms de la langue maternelle rendrait l'étude plus rapide et plus agréable[1]. Que d'efforts dépensés

1. Il éviterait aussi les erreurs comme celle du grave Buffon, qui avait dû oublier de mettre ses manchettes le jour où il écrivait : « Le flamand, que les Provençaux appellent Becaru (bec de charrue), parce que son gros bec ressemble *au bec d'une charrue !* » S'il avait connu le provençal, il aurait su que Becaru, qui signifie pourvu d'un *bec long et gros*, est tout simplement formé de *bec* et de *aru*, suffixe péjoratif qui indique une manière d'être ordinairement peu esthétique: *banaru, loungaru*, etc.

pour faire entrer dans la mémoire de l'enfant ces listes souvent assez barbares de noms latins, qu'il lui faut apprendre de toutes pièces, alors que toute une terminologie provençale est déjà parfaitement connue de lui.

Les noms vulgaires, outre qu'ils peignent le plus souvent les objets[1], ont l'avantage de rappeler des choses vues, au lieu que les noms scientifiques, artificiellement appris, restent toujours vides d'images et sèchement abstraits.

C'est le cas de rappeler ici ce que nous avons dit à propos des leçons de choses, des tableaux muraux, des collections desséchées : l'image qu'ils associent au nom est froide et morte, arrachée de son cadre, tandis que le nom populaire évoque tout un tableau vivant au milieu duquel la plante, l'arbre, l'insecte, l'animal vit et palpite[2].

A toutes les sciences naturelles qui ont pour objet des choses qui touchent l'homme de très près, pourrait être appliquée, avec plus de raison que partout ailleurs, la méthode qui va du connu à l'inconnu, du particulier au général, du prochain à l'éloigné.

A l'enfant du marin pourquoi apprendre exactement les mêmes choses qu'on enseigne au fils de l'agriculteur des plaines ? N'est-ce pas le comble de l'uniformité et de la centralisation ?

1. Par exemple, pour les plantes : *la co-de-gàrri, l'estranglo-chivau, lou sauno-gàrri, lou trauco-sa, l'amarun, lou fouito-bon-Dièu, l'arrapo-pèu, l'aguïo de pastre, lou penitènt blu.*

Arbres : *l'aubo, lou bes (bis-color), lou mióugranié,* etc.

Oiseaux : *lou verdun, la cardelino, lou guigno-co, lou sarraié, lou chi, lou quièu-blanc,* etc.

Poissons : *la rascasso, la galineto, lou loup, l'estranglo-bello-maire, lou saulaire, la daurado, l'esteilo, lou pèis d'argènt, l'aguïo, lou rouget,* etc.

2. A l'Exposition de Londres (1884), on avait fort remarqué un envoi fait par l'école primaire d'Arles, comprenant, entre autres travaux exécutés par les élèves, une collection de 800 espèces d'insectes utiles et nuisibles du territoire d'Arles, cent espèces de coquilles de la localité, 400 plantes de l'herbier des Alpes, et près de 600 espèces de la flore arlésienne, toutes désignées par leur nom local. C'était le fruit des promenades, ordinairement si inutiles, quand elles ne sont pas dangereuses pour les élèves, mais que le génie de Savinien avait su rendre ainsi fructueuses autant qu'intéressantes,

Avant d'initier l'enfant aux merveilles naturelles de l'Amérique ou de l'Australie, où il n'ira probablement jamais, pourquoi ne pas lui faire connaître d'abord le monde qui l'entoure ?

Combien la vie deviendrait plus éclairée et plus intéressante pour le paysan ou pour le marin, s'il connaissait le nom, la nature, les habitudes, le caractère d'utilité ou de nocivité de tous les éléments, terrains ou courants, de toutes les plantes terrestres ou marines, de tous les oiseaux sédentaires ou migrateurs, de tous les êtres qui seront les témoins ou les compagnons de son existence !

Allant à son champ, le paysan se sentirait entouré de tout un petit monde, qu'il n'aperçoit même pas quand il n'a pas appris à le connaître, et qui animerait délicieusement sa solitude quand il en saurait les habitudes et les mœurs[1] ! Ce serait une féerie perpétuelle, une conversation sans cesse renouvelée avec la terre qui garde ses espérances, avec l'arbre qui lui donne ses fruits, avec l'oiseau qui détruit l'insecte nuisible et dévore le mauvais grain ; ce serait une véritable communion avec la nature, fondement solide de l'attachement au sol, racine inébranlable du plus pur et du plus éclairé patriotisme.

1. Pour sentir cette impression, il suffit de lire le délicieux passage des *Mémoires* de Mistral, intitulé : *Lou Plantié* (l'École buissonnière) :

« Tout le jour n'est qu'un jeu, tous les sauts sont des cabrioles. Qu'est-il besoin de camarades ? Toutes les bêtes et bestioles, là, vous tiennent compagnie : vous comprenez ce qu'elles font, ce qu'elles disent, ce qu'elles pensent, et il semble qu'elles comprennent tout ce que vous leur dites. Prenez-vous une cigale ? Vous regardez ses miroirs, vous la frisez dans la main pour la faire chanter.

« Êtes-vous couché le long d'un talus, voilà une bête-à-bon-Dieu qui vous grimpe sur le doigt. Vous lui chantez aussitôt :

Coccinelle, vole !
Va-t-en à l'école !
Prends tes matines,
Va à la doctrine....

« Et la bête-à-bon-Dieu, déployant ses ailes, vous dit, en s'envolant : « Vas-y toi-même à l'école ; pour moi, j'en sais assez. »

« Une mante religieuse, agenouillée, vous regarde-t-elle ? Vous l'interrogez ainsi :

Mante, toi qui sais tout,
Où est le loup ?

ART. VI. — ART RÉGIONAL.

Il est un côté spécial de l'éducation qu'il ne faut pas négliger, même dans nos plus humbles écoles, c'est la culture des facultés esthétiques de l'enfant.

Les Grecs, nos premiers maîtres, voulaient que le Vrai et le Bien se présentassent toujours sous l'aspect du Beau : leur idéal était le Καλοκάγαθον.

Un des secrets de leur développement artistique fut peut-être de garder sans cesse sous leurs yeux des objets ayant de belles formes.

Nous sommes loin d'avoir, dans notre pays, les richesses artistiques d'Athènes ou de Corinthe; mais la plupart de nos villes et même de nos villages possèdent des monuments, des statues, des peintures, des ouvrages d'art, ou au moins des sites naturels, dont l'étude pourrait constituer le point de départ d'une éducation artistique.

« L'insecte étend la patte et vous montre la montagne.

« Vous découvrez un lézard qui se chauffe au soleil ? Vous lui adressez ces paroles :

Lézard, lézard,
Défends-moi des serpents :
Quand tu passeras devant ma maison,
Je te donnerai un grain de sel.

« A ta maison, que n'y retournes-tu ? a l'air de dire le finaud.

« Et pstt ! il s'enfuit dans son trou. »

Dans une autre pièce, qui prouve mieux que tous les discours combien le poète s'intéresse aux petites choses de son pays, il montre que notre Provence, grâce à sa grande diversité d'altitudes et de climats, renferme presque toutes les espèces françaises et un grand nombre des espèces européennes. De sorte que la seule étude de ce microcosme que nous avons sous les yeux et sous la main suffirait presque à nous donner une science universelle :

« La France est fort riche en plantes de toutes sortes (on y en compte sûrement 7,000 espèces environ); mais la partie de la France, et peut-être de l'Europe, la plus riche en productions végétales est notre vallée du Rhône. En effet, celui qui, en partant d'Arles, côtoierait la mer jusqu'à Hyères, et puis remonterait jusqu'à la cime des Alpes, rencontrerait, le long du chemin, à diverses hauteurs, presque tout l'herbier de la France avec celui de l'Europe, depuis l'oranger du Portugal, jusqu'aux sapins, aux mélèzes et aux bouleaux de la Norwège, jusqu'aux trigonelles de l'Islande. »

F. Mistral, *Un Brin de Botanique ; Recueil* de Savinien, 1878, p. 77.

L'image pourrait compléter ce qui manquerait au pays, en attendant que, suivant l'idée qui a été émise plus d'une fois de fonder un prix d'Arles, comme on a un prix de Rome, on établisse, à côté du Museon Arlaten, déjà si riche en œuvres d'art, une école supérieure des Beaux-Arts provençaux !

Sans entrer dans le domaine des rêves, il est un art extrêmement répandu, dont le peuple peut, sans effort, comprendre; sentir et reproduire toutes les qualités esthétiques.

Le *mobilier* est peut-être le miroir le plus fidèle d'une race et d'une époque, précisément parce qu'il est créé avec moins de recherche, selon le goût général de toute une société et pour l'usage de tous les jours.

Tandis que la Renaissance pillait l'antiquité sans pouvoir en retrouver les secrets ; que, sous Louis XV, un style raffiné, sans tenir compte de la nature des objets décorés, les couvrait des plus somptueux ornements, nos pères, en terre d'Arles, conservant la ligne caressante du Louis XV, l'enrichissaient de fleurs, de fruits, d'instruments, d'animaux, empruntés au pays même et correspondant parfaitement à la destination du meuble [1].

Obéissant à la fois au double besoin de vérité et de poésie qui fait le fond de leur nature, avec le goût juste et pondéré qui les caractérise, ils dotèrent leurs demeures d'un mobilier d'une élégance exquise.

Ces meubles délicieux, qui firent tradition pendant plus de 150 ans, œuvre des artistes du pays et gloire de

1. *Lou pestrin*, crédence ou buffet, était décoré d'une élégante soupière, symbole du repas de famille.

Sur la *mastro* (la huche), on sculptait les instruments de la moisson, la faucille, le râteau.

Sur la *paniero*, des épis de blé.

De chaque côté de la cheminée, sur la *saliero*, un bouquet de saladelle ; et sur la *fariniero*, des poissons que la farine sert à faire frire.

Dans la chambre se trouvait *lou gardo-raubo*, le meuble majeur, avec ses grandes portes ornées des instruments de danse et ses ferrures découpées, portant sur son fronton un nid de tourterelles ou un vase de fleurs, symboles poétiques.

nos mères, les paysans les vendent aujourd'hui à des brocanteurs qui les passent aux amateurs.

Les amateurs devenant de plus en plus nombreux, et les meubles de plus en plus rares, les antiquaires font fabriquer, avec de vieux bois, des pièces qui n'ont d'antique que l'assemblage défectueux de leurs diverses parties, la grossièreté de leurs sculptures, ou les trous de vers plus ou moins authentiques qui dégradent leurs panneaux. C'est une indigne tromperie qui fausse le goût des acheteurs insuffisamment éclairés, et tue l'art de l'ouvrier dans sa racine même.

Pourquoi les hommes de goût, les vrais connaisseurs, au lieu de se fatiguer à la recherche de pièces authentiques désormais introuvables, au lieu de s'attacher *au vieux pour le vieux,* ne ressusciteraient-ils pas la vraie tradition provençale, en faisant fabriquer, avec de beaux et solides bois, suivant les derniers perfectionnements de la technique et du confort moderne, des meubles de *style provençal?*

Il y a des ouvriers, travaillant pour des antiquaires, qui font des œuvres réellement belles. Au lieu d'infliger à ces véritables artistes, qui mériteraient qu'on illustrât leur nom, la honte de travailler dans l'ombre comme des faussaires, pourquoi ne pas transformer leurs fabriques clandestines d'art rétrospectif en véritables conservatoires d'art régional ?

Le style provençal, pourvu qu'il garde jalousement les traditions si justes des anciens modèles, ne pourrait-il pas produire au grand jour des œuvres aussi belles que celles de jadis ? Qui refuserait de penser même, qu'aidé par les progrès modernes, il n'évoluerait pas, lui aussi, vers une période plus brillante encore ?

Le meuble dit ancien a-t-il sur le neuf, fabriqué d'après les mêmes traditions et par les mêmes artistes, un autre avantage que celui d'être plus fragile et moins soigné ?

Si le goût artistique de nos populations était éclairé dès l'école, si le futur ouvrier qui rêve déjà aux chefs-d'œuvre dont il dotera le foyer de ses contemporains,

savait qu'en travaillant ouvertement d'après les traditions de sa race, il trouvera, dans le monde, des admirateurs pour son talent et des débouchés pour ses œuvres, nous retrouverions peut-être bientôt un art populaire national.

On verrait alors renaître les ateliers illustres où se fabriquaient le meuble d'Arles, la porcelaine de Marseille, la faïence de Moustiers ou d'Avignon, la céramique d'Apt.

La petite école du village, en cherchant à augmenter simplement l'intérêt de ses leçons, aurait contribué à ressusciter le génie artistique d'une race et à accroître la prospérité d'un pays.

ART. VII. — LES FÊTES ET LES JEUX.

Dans un charmant article sur les jouets d'enfants, Rigault disait[1] : « Les faiseurs de traités d'éducation s'estiment trop grands seigneurs pour s'occuper de ces bagatelles ; les grands esprits eux-mêmes, qui savent qu'il n'y a pas de bagatelle quand il s'agit de l'enfance, ont oublié le chapitre des joujoux. »

On pourrait citer d'illustres exceptions : Kant, dans son *Traité de pédagogie*, ne manque pas de passer en revue tous les amusements de l'enfance.

A l'exemple d'un maître si autorisé, nous jetterons un coup d'œil ici, non pas sur les joujoux qu'on donne aux enfants, mais sur les diverses distractions qu'on peut leur proposer et qui, tout en les amusant, sont capables de fortifier en eux les bons instincts de la race.

Les pédagogues de la Révolution mettaient en première ligne la participation aux fêtes nationales[2].

1. Rigault, *Conversations littéraires*, p. 1.

2. A. Chénier, amené à parler des moyens pratiques destinés à assurer le règne d'une éducation nationale, ne trouvait rien de plus original que d'en revenir à l'établissement des fêtes nationales, projet d'ailleurs emprunté à Rousseau, et qui fut le lieu commun des discours révolutionnaires sur l'éducation.

Il est difficile de se faire une idée de l'importance attachée par les

Ce serait, en effet, un spectacle très salutaire pour l'enfance que celui de fêtes réellement populaires, où tout le monde fraterniserait véritablement, où jeunes et vieux, animés de la même bonne humeur, partageraient les mêmes jeux, avec cette franche gaieté qui repose l'homme et lui rend la volonté de vivre et le courage de travailler.

A l'âge d'or de la reine Jeanne et du bon roi René, la Provence fut la patrie d'élection de toutes les manifestations cordiales et gaies de la vie en commun. Malgré l'invasion croissante des distractions parisiennes, elle garde encore quelques-unes de ces fêtes traditionnelles qui offraient au génie de la race si belle occasion de se déployer.

Donner à l'enfant un rôle dans ces cérémonies, après lui en avoir expliqué le sens historique ou le symbolisme patriotique, serait faire œuvre d'excellent éducateur.

Quel est le pays qui n'a pas conservé le souvenir d'un culte très ancien ou de quelque événement remarquable commémoré par un cérémonial tout particulier, que les habitants se transmettaient jalousement de génération en génération ?

Un des plus curieux était le pèlerinage que les habitants de Pertuis allaient faire chaque année, le 24 avril, au mont Sainte-Victoire, près d'Aix-en-Provence [1].

hommes de ce temps-là à l'influence pédagogique des fêtes nationales. Divisés sur tous les points, ils s'accordent tous à croire qu'on aura instruit et régénéré le peuple français, par cela seul qu'on aura institué des solennités populaires.

« Il est une sorte d'institution qui doit être considérée comme une partie essentielle de l'éducation publique, je veux parler des fêtes nationales. » (Cf. Rapport de Robespierre du 18 floréal an II.)

1. Ce pèlerinage était organisé par une confrérie qui portait le nom caractéristique de *Venturiers* (en provençal, *venturié*, dérivé de *ventùri*, et non pas de *vitòri* qui aurait donné *vitourié*.)

Millin en parle ainsi dans son *Voyage dans les départements du Midi de la France*, Paris, 1808, t. II, pp. 107 et seq. :

« Dans la journée du 23 avril, le bruit du tambour se fait entendre et rassemble les habitans : les enfans, les garçons, les jeunes filles, et même des vieillards se réunissent; ils choisissent, pour les conduire, un chef qui est chargé de pourvoir à la subsistance de cette petite troupe. Tous partent, le soir, au son d'une marche dont j'ai fait graver la musique. Arrivés sur la montagne, au lieu de se livrer au repos, ils s'occupent à

Les *bravades* que l'on exécute encore dans bon nombre de pays, en particulier à Saint-Tropez, rappellent les luttes des paysans contre les Sarrasins.

ramasser du bois, en construisent un bûcher, et y mettent le feu après s'être couvert la tête de fleurs. Alors le roulement du tambour redouble; on forme des ronds joyeux et des farandoles bruyantes autour du bûcher, qui semble consumer encore les dépouilles des barbares; la montagne retentit des cris de joie, et partout on entend répéter : *Victoire! Victoire!* avec une espèce de délire.

« La troupe, satisfaite d'avoir célébré l'époque mémorable de la délivrance et de la gloire de ses pères, se remet en marche. Sa rentrée dans Pertuis est une espèce de triomphe : chacun tient à la main une branche d'arbre et des bouquets, et l'on crie à l'envi : *Sancta Victoria! Sancta Victoria!* Les habitants vont ensuite au temple rendre grâces au Dieu des armées, qui n'a pas permis que leur antique patrie fût subjuguée par les barbares du Nord.

« On célèbre dans Pertuis même un autre fête qu'on peut regarder ici comme une seconde commémoration de cette délivrance. On construit sur un char un bûcher, qui brûle pendant qu'on le promène par la ville; le char, traîné par des mulets attelés deux à deux et guidés chacun par un conducteur, est précédé d'appariteurs vêtus de blanc, ayant l'épée au côté et un bâton blanc à la main; il est suivi des *abbés de la jeunesse*, des magistrats et des personnes les plus qualifiées. Les rues sont éclairées par une grande quantité de *tædes* ou morceaux de bois d'arbres conifères allumés, que chaque habitant tient à la main; il y en a à toutes les fenêtres, à toutes les portes; chacun aime à entendre pétiller ce bois, et à respirer les vapeurs résineuses qui s'en exhalent. Partout où le char passe, l'air retentit d'acclamations. Cette cérémonie a lieu le jour des Rois, et est appelée, pour cette raison, la *Belle-Étoile*, parce qu'on croit communément qu'elle a été instituée en mémoire de l'étoile qui conduisit les mages. »

Cité par F. Digonnet, *Les monts Ventour*, Avignon, F. Seguin 1906. Cf. aussi J. Saint-Martin, *la Belle-Étoile à Pertuis*, Aix, 1863, et *Statistique des Bouches-du-Rhône*, t. III, p. 248.

Ces fêtes et pèlerinages, que le christianisme avait conservés, en les sanctifiant, étaient-ils, comme on l'a dit, la commémoraison de la célèbre victoire remportée par Marius sur les Teutons, en 102 avant Jésus-Christ, dans le voisinage du mont « de la Victoire »? Ne seraient-ils pas plutôt, comme semble l'indiquer l'allure même des cérémonies, un souvenir transformé d'un antique culte rendu au dieu des Forêts, au génie de la Montagne, à ce dieu *Ventur* ou *Vintur*, dont on a retrouvé les autels à Buoux, près d'Apt, et à Mirabel, dans la Drôme, et dont la croyance naïve des premiers hommes pouvait placer la demeure sur les cimes imposantes du Ventour de Provence ou du Ventour du Comtat?

Le Ventour de Vaucluse reçoit, en effet, le 14 septembre, un pèlerinage, jadis si renommé « qu'en 1518, la ville d'Avignon y députa un de ses consuls, Joachim de Sade, pour demander à Dieu la cessation de la peste et faire un vœu au nom de la cité. »

Cf. P. Achard, *Union de Vaucluse*, 21 août 1878.

N'auraient-ils qu'un intérêt historique, ces souvenirs, qui, nous venons de le voir, peuvent fournir aux savants les plus précieuses indications, mériteraient d'être conservés.

A Castellane, la fête du *Petardié* est un souvenir de l'assaut repoussé en 1586 et de la citoyenne de Castellane qui, selon la chanson,

D'un cop de bugadié
Tuè lou petardié !

La fête du *Roi de l'eissado,* célébrée à Salon, où le roi, choisi parmi la confrérie des paysans, porte une pioche en guise de sceptre ; la *charrette de Saint Eloi,* qui parcourt encore la plupart des villages, exaltent l'art de la terre et les nobles travaux des champs.

Sous les détails les plus divers, c'est toujours le génie local qui se montre et s'épanouit.

Les *feux de la Saint Jean* amuseraient les garçons ; la *reine de Mai* serait une agréable distraction pour les petites filles. Au dimanche des Rameaux, les uns et les autres trouveraient qu'il est bien doux d'habiter un pays où croissent des rameaux chargés de fruits comme ceux que l'on porte à l'église !

On dira aujourd'hui que ces fêtes antiques sont démodées et qu'il faut à nos générations plus éclairées des amusements plus modernes et plus rationnels. Il y a trente ans seulement, elles n'étaient pas discutées, ces traditions qui s'étaient conservées pendant de longs siècles sans fatiguer nos pères, comme la *Belle-Estelle* de Pertuis, célébrée si pompeusement en 1878, ou les jeux de la Tarasque réorganisés à Tarascon en 1891.

Est-ce que l'esprit humain serait resté pendant tout ce temps dans l'enfance et la sottise, pour revêtir seulement de nos jours la toge virile ?

Ces belles et savoureuses traditions de notre race, qui ne sont autre chose, après tout, que l'histoire mise en action, il ne faut pas les laisser périr. L'école, si elle le voulait, pourrait faire beaucoup pour elles [1].

1. Il y aurait un ouvrage classique fort intéressant et fort utile à écrire sur les *Fêtes et Jeux provençaux,* productions délicates de la foi ou de l'esprit de nos aïeux, qui représentent un côté très pittoresque et très signi-

A ces fêtes vraiment populaires et nationales, autrement cordiales que les fêtes officielles de la centralisation, on pourrait ajouter, comme élément de grâce et d'allégresse, la musique et la chanson populaire.

Chaque race a une musique qui la caractérise et des instruments privilégiés qui répondent mieux à ses goûts ou à son tempérament.

Les airs nationaux de tambourin et de galoubet, qui jetaient une note si gaie dans nos fêtes provençales, pourquoi ne les apprendrait-on pas aux enfants de Provence?

Quels chants entend-on aujourd'hui dans les fêtes? Le refrain de café-concert, insignifiant quand il n'est pas immoral, a remplacé, hélas! les gracieuses rondes bretonnes, les jolies ballades provençales.

Où sont-elles ces chansons naïves que l'aïeule apprenait à la mère, que la mère chantait à son enfant, et que l'enfant gazouillait jusque sur le seuil de la classe, trésor incomparable que les générations se transmettaient joyeusement en y ajoutant chacune quelque chose d'elle-même?

C'est à l'école, que reviennent le droit et le devoir de maintenir et de perpétuer le répertoire de la race.

La musique dans l'éducation n'est point chose si accessoire qu'on pourrait le penser. Sa valeur éducatrice a été de tous temps célébrée par les maîtres de la pensée et de la pédagogie.

ficatif de nos mœurs et de notre histoire. « N'allez pas croire, nous dit M. J. de Fontviérane, qu'un « *trin* » est un ensemble d'amusements bizarres n'ayant aucune raison d'être, aucun lien entre eux : tous ces jeux ont de profondes racines dans le passé; leurs règles se sont élaborées peu à peu dans un usage plusieurs fois séculaire, et l'on trouve dans ces pratiques des traces multiples de la vie aux époques écoulées; croyances, habitudes, mœurs publiques et familiales, tout a un écho dans les « *voto* ». On a dit que, pour bien connaître un homme, il faut bien savoir à quoi il s'amuse. Il en est de même des peuples. On a conté les guerres, les massacres, les tyrannies et les persécutions qui ensanglantèrent nos belles contrées. Qu'on nous parle donc, avec les mêmes détails, des joies de nos pères lorsque, livrés entièrement à eux-mêmes, ils tâchaient d'oublier le poids des servitudes dans ces incomparables *roumavage* qui émerveilleront encore nos petits neveux. »

National d'Aix, 1er juin 1903. — A consulter aussi : *Soirées provençales* de P. Béranger; *Dictionnaire* d'Achard.

Platon[1] lui attribue le premier rang dans la formation de l'âme. Il va même jusqu'à accorder à cet art le pouvoir d'habituer, par analogie, les citoyens à l'ordre et à l'harmonie sociale.

Aristote dit que la musique est d'abord un passe-temps honnête et un plaisir très délicat, et qu'elle possède, en outre, le pouvoir plus noble d'exercer sur les âmes une influence moralisatrice.

Napoléon, ce grand manieur d'hommes, écrivait de Milan aux inspecteurs du Conservatoire : « De tous les beaux arts, la musique est celui qui a le plus d'influence sur les passions, celui que le législateur doit le plus encourager. Un morceau de musique morale et fait de main de maître touche immanquablement le sentiment et a beaucoup plus d'influence qu'un bon ouvrage, qui convainc la raison sans influer sur nos habitudes[2]. »

Dans la Préface d'un Recueil scolaire, M. Ferdinand Buisson écrit : « Tu ne sais pas si, quelque jour, ce ne sera pas un de ces refrains d'enfance, appris à l'école, qui soutiendra ton fils à l'heure du danger, qui lui rappellera son devoir et le préservera de la défaillance. »

Dans nos pensionnats, les jeunes filles demandent qu'on leur enseigne la musique ; mais, nous dit M. Compayré[3], c'est surtout afin que ce talent figure au contrat parmi les qualités de la future, plutôt que pour chercher dans l'art musical un délassement innocent et élevé. Elles l'apprennent pour se trouver un mari ; la preuve, c'est qu'elles se hâtent le plus souvent de négliger et de désapprendre la musique dès qu'elles ont trouvé le mari. »

La raison en est, peut-être, que la musique qu'on enseigne ainsi à nos enfants, étrangère et artificielle, ne répond en rien à cette musique naturelle et instinctive, qui sort de l'âme même de la race et qui chante, sans effort, comme un écho spontané des générations passées.

1. Platon, *Républ.*, liv. II, ch. XVII.
1. Cf. Beauquier, *Philos. de la musique*, Biblioth. de Philos. contemp., Paris, 1865.
3. *Op. cit.*. t. I, p. 442.

Quel charme pour un foyer qu'une épouse, une mère, une sœur qui sait chanter les chansons qu'inventèrent les aïeux pour endormir les soucis d'un époux, adoucir les luttes d'un frère ou charmer le sommeil d'un enfant !

Quels trésors de poésie ces mélodies, riches des émotions de toute une race, ne viendraient-elles pas amonceler dans l'âme d'un enfant ? N'a-t-on pas dit que c'étaient les chansons de sa mère qui avaient éveillé le génie de Mistral ?

En Provence, on a toujours chanté, dans la tristesse comme dans la joie, aux heures de liberté et d'enthousiasme comme aux époques de lassitude et d'oppression.

Pour le peuple de Provence, chanter est la moitié de la vie. La chanson est pour lui une compagne, une consolatrice, une amie, qui encourage aussi bien qu'elle réjouit et peut même, lorsqu'il en est besoin, soutenir les défaillances de l'âme.

Pour que l'ouvrier travaille joyeusement, il lui faut des chansons. Il lui en faut pour ses moissons, pour ses vendanges et pour ses olivades. Mireille chantait en cueillant la feuille des mûriers. Nore chantait en défilant les cocons dorés. Au milieu d'un essaim de gaies oliveuses, celle qui ne chanterait pas serait regardée comme un oiseau de malheur.

Mais, pour chanter, il faut des chansons, et des chansons qui fassent épanouir les âmes. Qu'on apprenne donc aux enfants ces mélodies où passe le souffle du pays, où retentit le timbre de l'âme provençale, où refleurit, éternelle, la joie de la race[1].

On a remarqué qu'on ne chantait plus aujourd'hui comme on faisait autrefois dans les ateliers des villes, dans les réunions d'ouvriers. Ne serait-ce pas parce qu'on manque de chants traditionnels, et parce qu'on ne

1. Nous savons que dans nos écoles ordre est donné de faire chanter les enfants ; mais que leur fait-on chanter? Dans une ville importante et distinguée du Comtat, les voisins d'une école enfantine nous ont affirmé que, pendant plusieurs mois, le chant qui servait aux enfants à marquer le pas en entrant en classe était celui de : *Viens, Poupoule !!!* En écoutant cet

trouve plus dans les niaiseries des répertoires modernes ce qu'on pourrait appeler les résonnances naturelles de l'être même ?

A l'école de retrouver et de réapprendre à nos jeunes générations tout ce folklore de la race que Mistral réclame avec tant d'éloquence et de raison dans un article par lequel nous terminons ce sujet :

« Les collections de papillons, bien épinglés dans des cases, ont leur valeur, sans doute ; mais les papillons qui volent et qui brillent dans les champs sont autrement utiles pour la vie et le charme de la prairie en fleurs.

« Pourquoi donc cette charmante et touchante poésie qu'on nomme « populaire » ne serait-elle pas, enfin, utilisée par les éducateurs des générations nouvelles ?

« Pourquoi des comités de Folkloristes ne seraient-ils pas chargés, par le ministre de l'Instruction publique, de reconstituer, dans leur forme la plus pure, au moyen des versions diverses qu'on a cueillies çà et là, dans les provinces de même langue, les chants nationaux de chaque province, de chaque nation et de chaque race ?

« Est-ce que, dans l'ancienne Grèce, cette initiatrice de toute vie supérieure, les chants orphiques et homériques, qui flottaient dans la mémoire des rapsodes errants, aussi bien que dans celle des femmes, ne furent pas recueillis de cette façon, au temps de Pisistrate, et rétablis et mis en œuvre pour l'éducation du peuple grec ?

« Si, par exemple, dans les écoles enfantines, dans les écoles primaires, dans les lycées, dans les casernes, on faisait chanter aux enfants, aux écoliers, aux soldats, tels

aveu quelque peu humiliant, nous rêvions à l'effet que produirait, chanté par un essaim de têtes blondes, ce couplet du chant de la Coupe :

D'uno raço que regrèio...
Sian bessai li proumié gréu !

La marche provençale des Rois, mise en vogue par l'*Arlésienne*, est devenue, depuis 1894, le chant de fête de l'École Normale de Paris.

Pourquoi chaque collège ne chercherait-il pas, dans le trésor populaire de sa province, un chant traditionnel qui deviendrait pour les élèves ce que l'hymne national est pour le citoyen, ce que la marche du régiment est pour le soldat ?

et tels chants du cru, appropriés à leur âge, tout imprégnés de la franchise et de l'essence du pays, croit-on que ces fraîcheurs de nos sources nationales ne feraient pas germer dans les cœurs juvéniles des sentiments plus généreux, plus naïvement patriotiques?

« Dans les dîners mensuels des sociétés provinciales, traditionnistes ou autres, qui vont se multipliant depuis quelques années, il est d'usage de chanter les couplets populaires de nos vieilles provinces, et cette commémoration des œuvres des ancêtres, par la reprise des chants qui leur appartiennent, fait le principal attrait de ces joyeuses réunions.

« Est-ce que nos écoliers et nos jeunes soldats, si on leur réapprenait les cantilènes du foyer, n'éprouveraient pas aussi, et bien plus profondément, le charme et l'influence salubre de ces choses?

« N'oublions pas que le réveil de l'idée germanique et sa diffusion dans les masses eurent pour premier moteur la chanson populaire, remise en vogue et en honneur, au bon moment et savamment, par Gœthe et sa pléiade[1]. »

Il est un petit chapitre que nous n'oserions pas ajouter de nous-même au programme d'éducation méridionale, si nous ne savions que, dans certaines écoles des plus sévères, l'art de la danse est admis au rang des matières d'enseignement.

N'est-ce pas de la danse que le grave Quintilien prétend célébrer l'utilité lorsqu'il dit, liv. I, ch. X : « La musique a deux sortes d'harmonie : l'une qui s'applique à la voix, l'autre aux mouvements du corps. Tout cela n'est-il pas évidemment nécessaire à l'orateur ? »

Si, à nos enfants, aux jeunes filles surtout, on veut apprendre cet art de l'eurythmie, qui consiste à donner au corps humain les poses les plus gracieuses et les plus esthétiques, en des figures d'ensemble pleines de grâce

1. Fréd. Mistral, art. sur *le Folklore brésilien.*

et d'harmonie, on ne peut s'empêcher de reconnaître que les danses traditionnelles du pays offrent les plus artistiques ressources.

Dans presque toutes nos provinces, elles sont beaucoup plus morales que celles qu'une prétendue civilisation est parvenue à y introduire.

Plaisir des yeux, elles n'excitent pas les sens ; mise en action de scènes historiques ou locales, elles sont une instruction en même temps qu'une récréation [1].

Faut-il décrire l'entraînante farandole, à l'aide de laquelle, dit-on, le Midi a conquis le Nord ? Dans son *Poème du Rhône* [2], Mistral l'appelle :

.....la naciounalo danso Roudanenco
E dóu reiaume ancian di Bousounido,
Que, de Coundrièu à-n-Arle, i jour de voto,
Di viravòut dóu Rose imitarello,
Ersejo et fai la serp au long di dougo...

Les « Moresques », les « Epées », rappellent les attaques des Sarrasins et la défense des Provençaux.

Les « Olivettes », les « Treilles », les « Fileuses », les « Soufflets », représentent les récoltes principales ou les industries du pays.

Les « Bergères », la « Cordelle », conservent le souvenir des pasteurs transhumants qui les apportèrent des Alpes.

Toutes ces danses figurées, dans la musique desquelles chante la nature, pleine de fleurs et de soleil, et qui expriment par leurs figures gracieuses la lumineuse eurythmie des races méridionales, symbolisent à ravir les gloires historiques de la nation et les travaux agricoles du pays.

1. Qu'on ne se méprenne pas sur notre pensée : nous ne saurions trop réprouver les danses modernes, quelquefois aussi laides qu'immorales, qu'un snobisme fort peu intelligent est parvenu à introduire chez nous ; nous disons seulement que, si on juge la danse nécessaire ou utile comme exercice musculaire ou esthétique, ce sont les danses traditionnelles qu'il faut choisir, celles qui glorifient les travaux de la race ou en rappellent les souvenirs historiques.

2. *Lou Pouèmo dóu Rose*, ch. I, p. 8.

Nos pères excellaient à poétiser ainsi les choses de la vie. Cette idéalisation du labeur quotidien et ce caractère national donné à ces exercices, rendus aujourd'hui dangereux, les transformaient en une leçon morale qui faisait aimer à chacun la condition et la patrie où la Providence l'avait fait naître.

Parmi ce qu'on pourrait appeler les amusements religieux de la Provence, il en est un vénérable entre tous et par son objet et par son antiquité.

S'il était vrai qu'on veuille le sacrifier encore à l'esprit nouveau, nous voulons en dire un mot, pour réveiller la sympathie envers une coutume si belle, qui présentait, dans son apparente naïveté, des ressources pédagogiques remarquables.

La veille de Noël, très affairés, les garçons partaient pour la colline chercher la mousse et le « vert-bouisset ». Le père, après avoir disposé dans un coin de la maison une petite charpente, la recouvrait du traditionnel papier gris que l'on froissait et ombrait, pour simuler des rochers. Les fillettes, de leurs petits doigts délicats, disposaient, dans quelque pli de terrain, le papier d'argent, mis en réserve depuis de longues semaines, pour simuler les ruisseaux, où les plus habiles dessinaient jusqu'aux rides que doit faire l'onde en glissant sur les cailloux.

N'était-ce pas pour tous une occasion de développer leur sens artistique, dans les conditions les plus favorables, sous l'influence du souffle religieux et familial ?

Le goût du théâtre est inné chez l'homme, à tous les degrés de l'échelle sociale [1].

Comprenant que le spectacle de la Crèche donnait satisfaction à ce besoin esthétique, l'Église n'hésita pas à lui offrir chez elle, et dans le corps même de sa liturgie, une place privilégiée.

1. L'Église l'avait parfaitement compris, au moyen âge, lorsqu'elle prêtait paternellement ses temples pour y représenter les Mystères.

La Crèche, c'est l'apothéose des humbles, des travailleurs, des petits, que la tradition nous montre réunis autour du berceau de l'Enfant-Dieu.

Vue par le seul côté extérieur, c'est une exposition intéressante, un naïf plaidoyer en faveur des costumes nationaux.

Que de beaux actes de religion faisaient accomplir ces délicieuses « Nativités » ! La première huile qui sortait du pressoir, la plus pure, la plus odorante, servait à entretenir une lampe qui devait y brûler jusqu'à la Chandeleur. La première poignée de semence était déposée dans de petites soucoupes, longtemps à l'avance, et arrosée avec soin, pour être placée, quand elle aurait germé, aux pieds même du Créateur à qui elle demanderait de bénir la récolte.

Ces petits « santons », quelquefois grossièrement taillés et représentant des professions d'un anachronisme criant, que d'exemples de délicatesse, de bonté, de charité, ils donnaient au peuple qui les contemplait ! Le meunier poussait devant lui son âne, chargé de son plus gros sac de farine ; le berger apportait son agneau le plus blanc ; le chasseur, avec son fusil de forme très primitive, c'est vrai, mais pas assez ancienne cependant pour remonter aux Romains, ne voulait pas être en retard pour livrer son plus beau gibier. Il n'était pas jusqu'au poète, le félibre aux longs cheveux, qui, n'ayant pas d'autre trésor, n'apportât son rouleau de chansons, où se trouvaient ces « noëls » simples et émus que l'on chantait avec amour.

Tous manifestaient de façon très visible leur intention d'offrir à l'Enfant qui se donnait lui-même ce qu'ils avaient de plus exquis.

Aussi, dans les familles où l'on se proposait à soi-même de tels modèles, quel besoin de faire partager sa joie ! Le soir des Calendes, au mas, autour de la Crèche des humbles, demeuraient tous les pauvres serviteurs qui n'avaient pas de famille. Quelquefois, à la tombée de la nuit, un parent, autour duquel la mort avait fait la solitude, arrivait simplement, disant : « Bonnes fêtes, parents,

je viens *poser cacho-fiò* avec vous » ; la porte s'ouvrait toute grande, et, sur la table, s'ajoutait un couvert. Il fallait que tout le monde fît Noël et prît part à l'allégresse générale [1].

Combien d'autres coutumes vénérables se rattachaient à ces « Fêtes calendales », qui, avec la joie et l'allégresse, apportaient aux âmes chrétiennes le goût de tout ce qui est beau, l'amour de tout ce qui est bien.

On s'est plaint, avec assez de raison peut-être, qu'à l'école on ne donne plus l'éducation. Ce n'est pas avec de grandes théories plus ou moins utopistes, c'est peut-être avec des moyens simples comme ceux-ci, adaptés à la trempe d'esprit d'un peuple, au génie intime d'une race, qu'on ferait l'œuvre la meilleure.

Nous soumettons toutes ces pensées aux réflexions des sérieux éducateurs qui veulent sincèrement le bien de nos enfants et le bonheur de notre patrie.

1. Lazarine, de Manosque, nous fait à ce sujet un récit naïf et touchant :

« Mon père, ma mère, qui ne mangeaient pas une noisette sans la partager avec la famille, voulaient que dans la maison tout fût en fête.

« Le premier servi était le cheval. On coupait un gros « pain de ménage » dans un grand plat et on l'arrosait d'un « flasque » de bon vin. Quand le pain était bien imbibé, mon père allait le mettre dans la crèche et le cheval faisait Noël.

« Au chardonneret, on donnait un morceau de « fougasse » à l'huile et au sucre que ma mère avait pétrie.

« Puis venait le tour du chien : on lui donnait un grand plat de pommes de terre avec de la morue. Oh ! si vous l'aviez vu, comme il était heureux le bon chien ! il aboyait, remuait la queue et comprenait, lui, que la joie était dans la maison. »

Comme il est touchant ce besoin des gens simples d'associer ainsi à leur joie tous les compagnons de leur labeur !

Aiòli, 27 décembre 1893.

CHAPITRE VI.

LES LIVRES.

Pour mettre en pratique une théorie pédagogique, il faut avoir les instruments de travail, nous voulons dire les livres sur lesquels devront s'exercer la réflexion du maître et l'effort de l'élève. Nous signalerons seulement ici ceux qui nous paraissent pouvoir offrir un secours vraiment pratique aux maîtres ou aux élèves [1].

ART I. — OUVRAGES TECHNIQUES.

A. — Savinien, *Les écoles du Midi et la langue d'Oc.* — Communication faite en Sorbonne au XXXVI[e] congrès des Sociétés savantes, séance du 9 Avril 1896.

B. — Savinien, *Lectures ou versions provençales-françaises.* — Avignon, Aubanel frères, 1897.

I. *Cours préparatoire* (livre de l'élève et livre du maître).

II. *Cours élémentaire* (livre de l'élève et livre du maître).

La première partie est précédée d'un court exposé de la méthode Savinienne. On y trouve ensuite une série de

1. Il nous serait très facile de faire ici, avec fort peu de frais, étalage d'une éblouissante érudition. Nous préférons en toute simplicité signaler à nos confrères un excellent livre qui pourra leur rendre de très grands services : *Bibliographie des Patois Gallo-Romains*, par Dietrich-Behrens, professeur de littérature et de philologie romane à l'Université de Giessen, 2[e] édit. revue et augmentée par l'auteur, traduite en français par Eug. Rabiet, professeur à l'Université de Fribourg en Suisse, in-8°, VIII-255 pp., Berlin, Verlag von Wilhem Gronaü, 1893. On y trouve non seulement la liste la plus complète de presque tout ce qui concerne les dialectes méridionaux, mais encore une appréciation de chacun des ouvrages.

Cf. aussi Lefèvre, *Catalogue Félibréen*, Marseille, Ruat, 1900, 122 pp ; — *Bibliographie Mistralienne*, 1903, 152 pp. ; — l'*Année Félibréenne*, supplément 1904, 50 pp.

mots les plus usuels et les plus frappants, groupés autour d'une idée principale, ce qui permet d'improviser en classe toute une série de petites conversations, puis de courtes propositions où le dessin d'un objet remplace agréablement le nom à trouver.

La deuxième partie comprend des exercices un peu plus développés, composés de phrases très simples, faisant connaître et aimer à l'élève les sites qui l'entourent, les maximes des aïeux, les traditions de la race ; de nombreux proverbes, code de la sagesse populaire ; puis de petites pièces en prose ou en vers, toujours adaptées à la nature d'esprit de l'enfant, capables d'éveiller son imagination et de contribuer à sa formation morale.

Tout cela est disposé de façon à présenter graduellement toutes les difficultés que nous avons signalées en exposant la méthode : noms et adjectifs qui ont un genre ou un nombre différent en français et en provençal, article employé comme pronom, article partitif supprimé, adjectifs ou pronoms possessifs qui n'ont pas de pluriel en provençal, conjugaison des verbes réfléchis, emploi de l'auxiliaire, etc., etc.

Le volume III : *Cours supérieur : prosateurs*, et le volume IV : *Cours supérieur : poètes*, constituent une délicieuse anthologie félibréenne dont nous reparlerons.

C. — Émile Boudon, instituteur, *Manuel élémentaire de linguistique pour l'enseignement du français par les idiomes locaux*. Application au sous-dialecte agenais. — Agen, Boucheron, 1894, 50 p. in-8°, 2 fr. 50.

C'est plutôt une riche collection d'exemples qu'un livre théorique. Le Conseil général du Lot-et-Garone a souscrit largement pour répandre ce livre.

D. — M. S. Lacoste, instituteur à Labatut, Landes, *Du patois à l'école primaire*. — Forsans, imp. lith., rue St-Vincent, 23, Dax.

E. — Fr. Constantius, *Abrégé de la méthode de Landivisiau pour apprendre le français à l'aide du breton*, publié par le Comité de préservation du breton armoricain. —

Saint-Brieuc, René Prud'homme, 1899, in-8°, 140 p., 1 fr. 50. Œuvre à la fois théorique et pratique.

F. — M. Ricard, maître d'école aux Milles, *Cours de thèmes provençaux.*

G. — Koster, *Enseignement du français par le flamand.*

H. — Le plus remarquable ouvrage, à la fois théorique et pratique, qui ait été publié, à notre connaissance, est le dernier livre de Sylvain Lacoste, ancien instituteur : *Recueil de versions gasconnes*, Pau, Ribaut, 1902, avec préface de M. Bourciez, professeur à l'Université de Bordeaux.

Le livre du maître contient non seulement la traduction de chaque pièce, mais une explication déjà très remarquable des mots les plus intéressants.

Art. II.

MANUELS POUR LA CORRECTION DES PROVENÇALISMES.

I. — *Dictionnaire des expressions vicieuses et des fautes de prononciation les plus communes dans les Hautes-Alpes et les Basses-Alpes*, par M. Rolland, directeur du collège de Gap.— Gap, J. Allien, imp., 1810, in-8° de viij-367 pp., 2e éd., chez le même, s. d., in-8° de vj-367 pp.

II. — *Correction raisonnée des fautes de langage et de prononciation qui se commettent, même au sein de la bonne société, dans la Provence et quelques autres provinces du Midi,* par J.-B. Reynier, bachelier ès-lettres.— Marseille, chez l'auteur, 1829, in-12 de 208-4 pp.

III. — *Manuel du provençal ou les provençalismes corrigés, à l'usage des habitants des départements des Bouches-du-Rhône, du Var, des Hautes-Alpes et des Basses-Alpes, de Vaucluse et du Gard,* par C. D. G. (le comte Charles de Gabrielli de Gubbio, conseiller à la Cour royale d'Aix).— Aix, Aubin, lib.-édit., 1886, in-12, x-276 pp.

IV. — *Recueils alphabétiques.* — Desgrouais à Toulouse, 1802. — Valla, à Montpellier, 1802.

En faisant, à la section III, l'historique de la méthode linguistique, nous donnerons d'autres indications bibliographiques qu'il nous paraît inutile de répéter ici.

A la Bibliothèque nationale, sous la cote 80.916, se trouve un petit opuscule intitulé : *Les principales difficultés de l'orthographe résolues par la traduction de l'idiome ou patois d'Auvergne*, par Mlle Henriette Brunet (de Coudat, Cantal).— Fontainebleau, Henri Hunot, imp., 11, rue du Parc, 1890, 16 pp.

ART. III. — GRAMMAIRES PROVENÇALES.

Savinien, *Grammaire provençale* (sous-dialecte Rhodanien). — Avignon, Aubanel, 1882.

Excellent petit résumé qui dénote chez l'auteur une connaissance parfaite des aptitudes et des besoins de l'élève primaire.

Don Savié de Fourviero, *Grammaire et guide de la conversation provençale,* éléments de grammaire provençale. — Avignon, Aubanel ; Marseille, Ruat, s. d., in-18.

Concis, pratique, intéressant.

Ed. Koschwitz, professeur à l'Université de Griefswald, *Grammaire historique de la langue des Félibres.* — Avignon, Roumanille ; Paris, Welter ; 1894.

C'est la plus sérieuse, la plus étudiée, la plus scientifique. Véritable grammaire historique, elle étudie la langue, non seulement en elle-même, mais dans ses rapports avec le latin. Pourrait être très utile dans l'enseignement supérieur.

J. Miceu, *Grammatica Nissarda.* — Nice, 1840.

V. Lespy, *Grammaire Béarnaise.* — Pau, 1858.

Génac-Montaut, *Grammaire Gasconne.* — Paris, 1863.

Diez, *Grammaire des langues romanes,* traduite par Gaston Paris. — Paris, 1863.

C. Chabaneau, *Grammaire de l'idiome Limousin.* — Montpellier, 1876.

Abbé L. Moutier, *Grammaire de l'idiome Dauphinois.* — Montélimar, 1882.

A.-L. Sardou, *Grammaire de l'idiome Niçois.* — Nice, Visconti, 1882.

Ernault, *Grammaire raisonnée du Breton.* — Saint-Brieuc, Prud'homme, 1904.

Duclos, *Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale, ou nouvelle méthode avec laquelle un provençal qui sait lire peut, sans maître, apprendre en peu de temps à parler et à écrire correctement le français.* — Marseille, Camoin, 1826, in-8°, 152 pp.

Document curieux au point de vue qui nous occupe.

Art. IV. — DICTIONNAIRES[1].

F. Mistral, *Lou Tresor dóu Felibrige, ou Dictionnaire Provençal-Français embrassant tous les dialectes de la langue d'Oc moderne.* — Aix, Remondet-Aubin, 1875.

C'est bien le véritable trésor de tous les idiomes méridionaux, le dictionnaire des dictionnaires.

Nous y ajouterons comme dictionnaire manuel :

Don Savié de Fourviero, *Lou pichot Tresor,* Avignon, Aubanel, 1902.

Le jour où les Universités de province mettront en honneur les études provençales, il est hors de doute que les savants, les linguistes, les philologues, les romanisants de chaque région nous donneront, pour chaque degré de l'enseignement, des manuels, des recueils d'exercices, des dictionnaires, etc., se rapprochant de plus en plus de la perfection.

1. Pour ne pas charger inutilement notre livre, nous renvoyons ceux qui s'intéresseraient à quelque dialecte particulier au mot *Diciounàri* dans le *Tresor dóu Felibrige*. Ils y trouveront une liste complète que nous n'aurions aucun mérite à transcrire.

Art. V.

LIVRES DE LECTURES. ANTHOLOGIES DIALECTALES.

Nous avons insisté déjà sur la nécessité qu'il y aurait de fournir aux élèves et aux maîtres, aux jeunes gens et aux hommes faits, des lectures qui les maintiennent dans l'amour du sol natal, de la vie familiale, des traditions des aïeux, de tout ce qui fait la force de l'âme et le bonheur réel.

A ceux qui connaissent la vie, qui ont vu le monde, à qui se sont déjà offerts, pour étancher leur soif de lecture, le feuilleton incolore ou le roman scabreux, on peut indiquer, sans presque faire d'exception, tout le rayon des chefs-d'œuvre félibréens, où ils trouveront, au milieu d'un cadre qu'ils aiment et qu'ils connaissent, la peinture de sentiments qui pourront être chauds et vibrants, mais presque toujours simples, naturels, vrais.

Lamartine, après l'apparition de *Mirèio*, écrivait : « Si j'étais ministre de l'Instruction publique, je ferais imprimer à six millions d'exemplaires le poème épique de *Mirèio* et je l'enverrais gratuitement à toutes les portes où il y aurait une mère, un vieillard, un fils capable d'épeler ce catéchisme de sentiment, de vertu, de poésie. »

La petite âme délicate et impressionnable de l'enfant réclame une réserve jalouse dans le choix des lectures qu'on lui propose ; aussi, ne peut-il être question de mettre entre ses mains les œuvres complètes même des meilleurs félibres. Il est des sentiments, même très nobles et très grands, que l'enfant ne doit pas connaître avant l'heure, sous peine de les mal comprendre et de les déflorer avant la saison.

Pourtant, il est bon que les élèves soient de leur temps et de leur pays, et connaissent ce que produit leur époque et leur province.

Ceux qui ont lu ces œuvres remarquables qu'on nomme *Mirèio, Calendau, la Miôugrano, lis Oubreto, la Bresco, la Farandoulo, la Rampelado*; *Amour e Plour, li Parpaioun*

blu, las Papilhotos, Cants de l'aubo, Cants del Soulelh, lou Terradou, Vido d'Enfant, Çantos d'azur, Estello, Belino, tout en comprenant qu'on ne peut les mettre telles quelles sous les yeux des enfants, ne voudront pas qu'on prive de ce qu'elles ont de plus exquis les fils de la terre qui les a produites. C'est pourquoi, avec autant de bon goût que de délicatesse, avec autant d'art que de prudence, on a composé pour l'enfant ces anthologies, ces florilèges qui sont comme des écrins merveilleux dans lesquels sont enchassés les joyaux les plus précieux de toute une littérature.

Pour rendre l'instruction attrayante, Fénelon voulait qu'on mît entre les mains de l'élève des livres bien propres, dorés sur tranche, avec de belles gravures ; Fleury conseille les livres neufs et bien reliés ; Rollin lui-même dit : « Une belle édition frappe les yeux et gagne l'esprit, et par cet attrait innocent invite au travail. »

Nous avons déjà signalé les *Lectures ou Versions provençales-françaises* de Savinien. Le III[e] volume (*Prosateurs*) et le IV[e] (*Poètes*) semblent faits pour répondre à tous ces souhaits. Sous des dehors séduisants, très agréablement illustrés par le crayon de l'habile peintre marseillais, Valère Bernard, ces livres offrent un choix très soigné de tout ce que la littérature méridionale, si riche, si variée, possède de plus remarquable pour former le goût et le cœur des jeunes provençaux.

Tout en y savourant les beautés littéraires, l'enfant, de la façon la plus agréable, peut y apprendre les traditions, l'histoire, les mœurs, les légendes de sa petite patrie.

Le *Recueil des Versions gasconnes* de S. Lacoste, avec un extérieur moins attirant, offre les mêmes avantages.

Le champ est largement ouvert aux prosateurs et aux poètes de tous pays pour alimenter les bibliothèques scolaires ou populaires de bons livres de lecture, ainsi qu'aux maîtres de toutes les provinces pour composer, selon leurs préférences ou selon les besoins spéciaux de

leurs élèves, des anthologies mieux appropriées à la force de leurs écoliers ou au dialecte de leur région [1].

1. Nous avons remarqué que, lorsqu'il s'agit de trouver pour l'enfant des phrases détachées, simples mais significatives, ce sont les proverbes qui constituent la mine la plus riche où l'on puisse s'approvisionner. En dehors de l'originalité des images, presque toujours empruntées aux choses du pays, on n'a pas idée des leçons multiples que contiennent nos proverbes provençaux :

Leçons de morale :

Bello tèsto, pau de sèn.
Quau semeno d'espino — Vague plan quand camino.
Aigo troublo noun fai mirau.
Li counseiaire soun pas li pagaire.
Qu pòu viéure dins sa demoro — Noun cerque travai deforo.

Leçons d'Histoire :

Castèu de Cagno, Tourre de Vilo-novo, Grand Jardin de Vènço, — tres belli causo de Prouvènço.

Leçons d'astronomie :

Quand lou Ventour a soun capèu — E Magalouno soun mantèu, — Bouié, destalo e vai-t-en lèu.
Luno mecrouso, — Femo renouso.

Leçons d'hygiène :

Un bon cop de couissin — Fai mai que lou medecin.
Quau a mau is uei, se li frete 'mé lou couide.
Coulèro ni plour — Garisson li doulour.

Leçons de religion :

Calèndo emé li siéu, — E Pasco emé soun Diéu.
Es meiour ço que Diéu mando — Que ço que l'ome demando.

Leçons d'expérience ;

Pescaire de ligno — E cassaire de cardelino — Es cop d'asard quand dino.
Lou bos verd e lou pan caud — Soun la rouino de l'oustau.
Souvènt au castèu se languis — Quand dins la cabano se ris.

La maison Aubanel imprime en ce moment, sous ce titre : *Lei Mount-Joio, voucabulàri dei prouvèrbi e loucucien prouverbialo de la Lengo Prouvençalo,* par Paul Roman, un recueil qu'on aurait pu appeler le Grand Trésor des proverbes du Midi ou encore le Panthéon de la sagesse méridionale.

Parmi les 40.000 proverbes recueillis dans ce livre et classés par lettre alphabétique, d'après le mot qui en caractérise le sens, il sera facile aux professeurs de trouver de quoi alimenter agréablement et longtemps leurs leçons.

ART. VI.

HISTOIRE DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE.

Les ouvrages savants ne manqueraient pas.

Parmi les travaux d'ensemble nous citerons seulement ceux qui paraissent offrir le plus d'intérêt pour le public primaire :

C. Fauriel, professeur à la Faculté de Paris, *Histoire de la Poésie provençale,* 3 vol.

Restori, *Histoire de la Littérature provençale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours,* 1re partie traduite par A. Martel, Montpellier, Hamelin, 1894.

G. Jourdanne, *Histoire du Félibrige* (1854-1896), Avignon, Roumanille, 1897.

E. Portal, *La Letteratura provenzale moderna,* Palermo, Pedone Lauriel, 1893.

On attend encore le manuel classique, bien au courant des derniers progrès de la philologie et de la critique, mais en même temps simple et court, pour rester à la portée des élèves.

ART. VII. — HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

On ne peut pas dire que l'histoire de Provence n'ait pas été écrite. Elle a fourni matière à de très longs ouvrages comme ceux de Nostradamus, Bouche, Papon et plus récemment, Augustin Fabre, Méry, Napoléon Peyrat, etc., ainsi qu'à des études de détail nombreuses et fort remarquables.

Les monographies étant, le plus souvent, trop particulières et trop savantes, les grands ouvrages manquant de critique ou d'impartialité, on ne peut songer à les mettre entre les mains des élèves.

Il faudrait, pour chaque région, un manuel classique, clair, concis, impartial. L'Escolo Gastou Fébus a fait adopter dans toutes les classes du Béarn le « *Petit Précis d'Histoire du Béarn* » adapté aux programmes officiels d'histoire nationale... par J. Eyt, Pau, Empérauger, 1903.

Chaque province pourrait avoir ainsi son histoire générale[1], à laquelle les maîtres recevraient la charge d'ajouter les détails particuliers afférents à chaque ville ou village.

Les manuscrits de cette partie, trop spéciale pour entrer dans une édition générale, seraient transmis et perfectionnés de génération en génération pour constituer en quelque sorte l'apanage de l'école qui les conserverait jalousement[2].

1. Dans la *Correspondance de la Presse départementale*, du jeudi 17 août, nous lisions tout récemment, sous la signature de Jacques Rocafort :

« Il s'agit d'assigner dans l'enseignement de chaque école une place à part à l'histoire locale, l'histoire du village natal, l'histoire de la province, suivie à travers les péripéties de l'histoire générale de la nation.

« Le Conseil général de la Côte-d'Or a mis au concours un « *Manuel d'histoire de la Bourgogne* » ; le manuscrit lauréat recevra un prix de 1,000 francs.

« Ce manuel devra comprendre deux parties : d'abord un exposé de l'histoire de la Bourgogne, rédigé conformément à un programme arrêté par une commission, et dont chaque chapitre sera suivi de lectures ; puis, une série alphabétique comprenant les hommes célèbres de la Bourgogne. La liste a été donnée, elle comprend depuis Bossuet jusqu'à Spuller, en passant par Piron, Lazare Carnot, Nisard et le général Changarnier. »

Voilà un plan tout tracé en même temps qu'un bon exemple.

On se souvient du concours ouvert par le Félibrige pour une *Histoire de Provence*, dont la palme fut victorieusement remportée par le superbe travail du capoulié Devoluy, que nous avons eu le plaisir de lire et que nous regrettons de ne pas voir publié.

2. Et pourquoi, dans cette œuvre de patriotisme local, l'instituteur ne se ferait-il pas aider par le curé de la paroisse, dont il partage, en quelque manière, le sacerdoce ? Le prêtre, chez qui la formation secondaire a élevé d'un degré la largeur des vues, la puissance de la critique, en même temps que la finesse du style, serait un précieux auxiliaire. Travaillant à la même œuvre, unis dans le même amour de la terre patriale, ces deux éducateurs d'un même peuple, qui, au fond, ont les mêmes pensées de générosité et de dévouement, obtiendraient de bien meilleurs résultats qu'en laissant subsister cet antagonisme que l'on regrette de part et d'autre et qui est aussi stérile que peu justifié. Le curé aurait, s'il le voulait, son terrain spécial en étudiant les saints locaux. Ah ! ces bons saints *de chez nous*, qui sont bien humbles peut-être, mais qui sont plus près de nous que les plus grands princes du Paradis ! Le peuple les aime davantage parce qu'ils ont la spécialité de guérir leurs maladies et de consoler leurs peines ; ce sont ses amis, il les invoque avec familiarité. Comment pourraient-ils ne pas exaucer les Provençaux, eux qui ont tant aimé la terre de Provence ? Leur biographie ne fait-elle pas partie de notre histoire ? N'est-elle pas, à l'origine, notre histoire même ? Si le clergé voulait, il aurait là un excellent moyen de faire revivre dans chaque pays les anciennes traditions et de se rapprocher du peuple qui semble lui échapper, précisément peut-être parce que l'Église néglige un peu trop ce qui le touchait de plus près et ce qui l'intéressait davantage.

Quand on ne pourrait pas écrire une véritable histoire, on imiterait l'exemple de Forcalquier.

M. Cyprien Bernard y a fait, pour les écoles, deux tableaux contenant : l'un, la liste des hommes de la région qui, depuis le moyen âge, ont honoré leur pays comme *écrivains* ou *savants ;* l'autre, celle des *officiers* ou *soldats* qui ont trouvé la mort en accomplissant devant l'ennemi leur devoir de bons citoyens. Le Conseil municipal a voté lui-même les fonds pour les faire imprimer et exposer dans toutes les écoles du pays, publiques ou privées.

En contemplant et en apprenant ces listes glorieuses, les petits-fils des héros qu'elles honorent sentent naître en eux le désir d'y ajouter leur nom.

Aux fêtes de Manosque, en 1892, M. Ch. Maurras, lança l'idée d'un catéchisme félibréen qui comprendrait : une petite histoire de Provence ; un abrégé de l'histoire de la littérature provençale et de son influence en Europe ; un résumé des œuvres de notre Renaissance ; quelques sirventes ; un exposé de l'orthographe félibréenne, accompagné de quelques notions sur les principales variations dialectales ; enfin une conclusion sur l'unité du parler d'oc dans son apparente variété.

Malgré le décret de 1882, la géographie locale en est réduite dans les classes aux explications orales que veut bien donner le professeur.

Il y a bien dans la collection Ad. Joanne (Hachette et Cie) toute une série de monographies de départements. Pour les rendre classiques, il faudrait les réviser et les compléter.

Il est fort regrettable qu'on ne puisse mettre entre les mains des élèves primaires le *Tableau de la Géographie de la France,* par P. Vidal de la Blache, qui forme le t. I. de l'*Histoire de France* de E. Lavisse, Paris, Hachette, 1905. Ce travail remarquable, conçu précisément dans le sens que nous indiquons, rendra aux maîtres les plus signalés services.

Art. VIII. — SCIENCES LOCALES.

Sur ce sujet encore les études de détail ne manquent pas. Ils sont nombreux les savants qui ont écrit sur la géologie, la flore ou la faune locales, qui ont étudié l'architecture, la peinture, le mobilier de leur région.

Nous ne connaissons pas de véritable manuel scolaire ; nous citerons seulement, à titre de simple spécimen, quelques études concernant notre région [1].

Raymond Reynier, *Les Oiseaux de Provence*, nomenclature française-provençale de tous les oiseaux de notre Midi oriental. — Aix.

Ce travail, dédié à la jeunesse des écoles, décrit chaque espèce avec tout ce qu'il faut en savoir [2].

Ch. Brun, *Petit manuel d'agriculture méridionale.* — Toulon. — Avec un lexique provençal et français à l'usage des écoliers.

Dr Réguis, *Faune icthyologique de Vaucluse,* avec un charmant sonnet provençal dédiant l'œuvre à Mistral, ce qui ne gâte rien.

Mlle Jeanne Réguis, *Synonymie provençale des plantes de Vaucluse.* — Avignon.

Laffoge, professeur au lycée de Carcassonne, *Bestios e plantos.* Noms patois usités dans les environs de Carcassonne pour désigner les animaux et les plantes vulgaires. — Carcassonne, Gabelle.

Abbé L. Moutier, *Petit glossaire patois des végétaux du Dauphiné.* Bull. de la Soc. dép. d'Archéol. de la Drôme, 1889.

Laugier de Chartrouse, *Nomenclature Patoise des plantes*

1. La Bibliographie de Behrens en signale beaucoup d'autres.

2. Depuis quelques années, les arrêtés préfectoraux interdisent dans nos départements du Midi la chasse de plusieurs catégories d'oiseaux dont le nom est naturellement indiqué en français. Que de tortures morales on eût épargné aux chasseurs scrupuleux, que de conflits on eût évités entre braconniers et gendarmes si, à l'école, on avait appris le nom provençal à côté du nom français de chacun des volatiles protégés par nos compatissants préfets !

des environs d'Arles et leur concordance avec les noms français.... — Arles, Dumas et Dayre, 1859.

Statistique des Bouches-du-Rhône. Partie botanique.

Pierre Pena et Mathias de Lobel : *La Botanique en Provence au XVIe siècle,* réédité par Ludovic Legré, 263 pp. in-8° — Marseille, Barlatier.

Hugues de Solier, *Stirpium adversaria,* 45 pp. in-8°, Marseille, Barlatier, contient une liste provençale de toutes les plantes que ce savant avait cueillies et baptisées.

ART. IX. — CHANSONS POPULAIRES.

Dans l'*Aiòli* du 7 avril 1894, Mistral écrivait :

« Après avoir arraché de l'âme des enfants toutes les traditions qui leur faisaient aimer la terre et rendaient la vie allègre, on vient de s'apercevoir (trop tard) que les enfants d'aujourd'hui, quelque brevetés et diplômés qu'ils soient, sont vides et secs. Au ministère de l'Instruction publique, on vient d'ouvrir un concours « pour *créer,* à l'usage des écoles primaires, un recueil de chants populaires qu'on puisse apprendre facilement aux enfants [1] ». Valait-il la peine d'enlever aux écoliers tout ce qu'ils apportaient du foyer, pour reconnaître ensuite que cela leur manque ? Ce ne serait rien si on laissait la *nature* remettre toutes choses en place, si on laissait les *fleurs du terroir*, les *haleines du pays* embaumer d'elles-mêmes nos écoles !

1. Le recueil édité à la suite de ce concours est celui-ci : *Chants populaires pour les écoles,* poésies par Maurice Bouchor, mélodies recueillies et notées par Julien Tiersot. Paris, Hachette. — 1re série, 1897 : chanson bretonne, — des Pyrénées, — des Alpes, — provençale, — flamande, — d'Alsace ; — 2e série, 1902 : chanson blésoise, — bourguignonne, — normande, — picarde, — champenoise, — berrichonne, — limousine, — auvergnate, — des Cévennes, — du pays de Foix.

Les mélodies sont assurément intéressantes ; le nom seul de Julien Tiersot suffirait pour dire qu'elles ont été choisies avec goût et notées avec exactitude. Quel que soit le talent du poète, ses inventions ou ses traductions ne sauraient avoir la saveur du texte populaire. Et puis, c'est bien peu d'une seule mélodie pour une région. Ce qu'il faudrait pour nos écoles, c'est un recueil spécial à chaque province.

« Non ! une commission a fait l'inventaire des *mélodies* populaires de toutes les provinces, a choisi les quarante meilleures (à son sens), et invité les *poètes français* à mettre sur ces airs des paroles *à l'usage des enfants !*

« Les airs *provençaux* se chanteront en *Sologne* avec paroles *françaises !* Je voudrais entendre les petits provençaux chantant les mélancoliques rapsodies bretonnes avec des paroles françaises dont ils ne comprennent pas bien la saveur ! C'est vouloir tout brouiller et tout âbâtardir. Quel métissage !

« Il était si facile de rouvrir simplement la porte aux chants populaires, traditionnels, où vit, province par province, sans promiscuité regrettable, l'âme simple, la poésie pure du peuple.

« La République aurait-elle été mise en danger si, dans les collèges et lycées, on chantait de temps en temps : *Parpaioun, marido-ti,— Lou roussignòu que volo,— La Cansoun dóu Móussi, ... dóu Gibous, — Ai rescountra ma mìo dilun, — Lou camin de Perpignan, — La cansoun dis esclop, — Magali, — Lou rèi En Pèire, — Coupo Santo, — L'Escriveto, — Fanfarneto, — Miansoun,* — ou les jolis noëls de Saboly, de Peyrol, de Roumanille, etc. ? »

La jeune Ecole parisienne du Félibrige a publié un recueil des plus intéressants :

Lou cansounié de la Prouvènço, adouba pèr l'Escolo parisenco dóu Felibrige, Avignon, Roumanille, comprend quelques-unes des pièces les plus exquises de Mistral, Roumanille, Aubanel, Paul Arène, Félix Gras, Auguste Marin, Charloun Riéu.

Li cant dóu Terraire, de Charloun Riéu, Marseille, Ruat, 1904, respirent un vivifiant parfum du terroir qui s'exhale des « chansons simples et vraies d'un pauvre laboureur de génie qui chante sa charrue, en restant paysan et qui sait la chanter » !

Les Chants populaires de la Provence, recueillis et annotés par Damase Arbaud, 1er vol., 1862, 2e vol. 1864, Aix,

Makaire, essaient de réaliser pour la Provence ce que M. Fortoul, en 1852, avait projeté de faire pour la France entière en publiant les vieilles chansons dues au génie anonyme du peuple.

Tous ces recueils sont intéressants, à de nombreux points de vue. Bien qu'ils ne contiennent rien qui puisse, même de loin, être comparé aux hardiesses regrettables de nos chansons modernes, il suffit de les parcourir pour reconnaître qu'on ne peut les mettre sans critique entre les mains des enfants.

Quelques heures de travail suffiraient pour en tirer le plus délicieux chansonnier scolaire.

La remarquable édition des *Noëls de Saboly*, publiée avec une Préface fort instructive par M. Fr. Seguin[1], fournirait une autre mine, très riche, dans laquelle l'excellente étude de M. Faury[2] serait un guide précieux pour diriger le choix des maîtres.

Les matériaux sont prêts : il ne manque que le souffle ou la main qui les organise. Comme aux premiers jours de la création, la matière première est là, attendant le *fiat* qui lui donne une forme et une vie :

Ah ! se me sabien entèndre !
Ah ! se me voulien segui !

1. *Recueil des Noëls* composés en langue provençale par Nicolas Saboly. Nouvelle édition publiée pour la première fois avec les airs notés, recueillis et arrangés pour le piano ou l'orgue par Fr. Seguin, Avignon, F. Seguin, 1856, rééditée en 1897.

2. J.-P. Faury, *Saboly*, Étude littéraire et historique, Avignon, Aubanel, 1876. Ouvrage qui a obtenu la médaille d'or aux jeux floraux du centenaire de Saboly.

CHAPITRE IV.

LES MAITRES.

Même avec les meilleurs livres, pour tirer bon parti d'une méthode d'enseignement, il faut des maîtres qui la comprennent bien et en possèdent à fond le maniement.

Quels seront ceux que l'on chargera d'appliquer la méthode régionaliste?

Développer dans l'enfant ce que la nature humaine a de plus noble et de plus élevé, après avoir réfréné ses tendances fâcheuses; dissiper l'erreur, faire connaître la vérité; éloigner du mal et faire aimer le bien; d'un petit enfant faire un homme dans toute la force du mot, c'est un véritable sacerdoce qui réclame, comme le sacerdoce religieux, non seulement beaucoup d'intelligence, mais encore beaucoup d'amour, beaucoup de dévouement.

La tendance naturelle qui pousse certaines âmes à communiquer aux autres les connaissances qu'elles-mêmes ont acquises est une des plus précieuses marques de la vocation pédagogique.

Dans son *Traité du choix des maîtres* (p. 121), Fleury réclame davantage : « Je voudrais que le maître, s'il était possible, fût bien fait de sa personne, propre, parlant bien, d'un beau son de voix, d'un visage ouvert, agréable en toutes ses manières. »

Toutes ces qualités générales, indispensables ou, au moins, utiles aux maîtres de tous les temps et de tous les pays[1], ne doivent pas nous arrêter ici.

1. Épictète montre bien la nécessité des aptitudes et de la vocation lorsqu'il dit à un intrus : « Tu n'as pas le vêtement qu'il faut à un hiérophante; tu n'as ni la chevelure, ni la bandelette qu'il doit avoir; tu n'as

Nous ne parlerons pas non plus de la formation pédagogique. Malgré ce qu'en disent des critiques, cependant fort sages et dont on ne saurait mettre en doute la probité intellectuelle, nous voulons toujours croire qu'elle ne fait défaut à aucun de ceux qui aspirent au noble métier d'éducateurs.

Un architecte connaît les principes de son art ; un éleveur étudie les lois des espèces et des races ; comment supposer qu'un maître puisse oser assumer la lourde tâche d'élever des âmes, sans avoir pris la peine d'apprendre l'art de les manier ?

Dans le projet de Lakanal il était dit que, pendant les cérémonies publiques, le maître d'école devrait porter une médaille avec cette inscription : « *Celui qui instruit est un second père !* ».

Sous une forme bien emphatique, était proclamé très exactement le principe qui doit guider le maître et ceux qui le choisissent. Le professeur tient auprès des enfants *la place des parents* ; il doit donc, autant que possible, par ses idées, par son langage, par ses origines mêmes, ressembler au père dont il est l'aide ou le suppléant.

Dans l'œuvre de l'éducation, il visera à diriger le développement de l'âme dans le sens des aspirations

fait que lui prendre ses paroles et tu cries : « Voici les paroles saintes elles-mêmes ! » Esclave ! C'est d'une autre manière qu'il faut se mettre à enseigner ; c'est là une grosse affaire, qui a ses mystères et qui ne peut être entreprise à la légère par le premier venu. Peut-être même ne suffit-il pas d'être vraiment sage pour se charger du soin des jeunes gens ; il faut encore, par Jupiter, certaines dispositions et certaines aptitudes ; il y faut même un certain extérieur et avant tout que ce soit Dieu qui vous pousse à prendre ce rôle, comme il poussait Socrate à réfuter les erreurs, Diogène à réprimander avec un ton de roi, Zénon à enseigner et à dogmatiser. Il y a des gens qui, dès qu'ils ont reçu ce qui s'enseigne et rien de plus, se hâtent de le rendre. Commence par le digérer, puis ne le rends pas. Digère-le et fais-nous voir ensuite une transformation dans ta partie maîtresse, comme les athlètes nous montrent leurs épaules transformées par l'exercice et le genre de nourriture, comme ceux qui ont étudié un métier se montrent transformés par ce qu'ils ont appris. Fais de même dans ton genre. »

Epictète, *Entretiens*, III, XXI.

naturelles et familiales. L'instruction qu'il donnera devra être accommodée au caractère, à la race, aux conditions de vie de la population au sein de laquelle il tient la place des chefs de famille.

Le langage qu'il parlera[1] sera celui du père et de la mère qu'il représente.

Pour que le maître répondît sans peine à cet idéal et le réalisât non seulement avec succès, mais encore avec plaisir, il suffirait tout simplement qu'il fût né ou qu'il eût vécu dans la région où il doit enseigner.

Le professeur, en effet, qui exerce dans sa *région*[2] possède déjà, par nature, par hérédité ou par simple observation, tous les secrets de la race, du milieu, du sol, de la langue. L'application de la méthode indiquée n'est point pour lui, comme on a pu le croire et le dire, une chose difficile, entraînant après elle un surcroît de peine et de travail ; s'il peut y avoir peine ou déplaisir à étudier et faire aimer quelque chose qu'on ne comprend pas ou qu'on n'aime pas, parler des choses de son pays, dans la langue du berceau, est, au contraire, un charme des plus vrais et des plus naturels.

Entre un pays et son voisin il peut bien y avoir quelques différences géologiques ou dialectales, mais elles ne sont pas si grandes pour qu'avec tant soit peu de sagacité, d'usage, et de bonne volonté, on n'arrive rapidement à les vaincre.

1. Nous ne disons pas le langage qu'il *apprendra* aux enfants, mais celui qu'il leur *parlera*, précisément pour leur enseigner, comme nous l'avons montré, la langue officielle qu'ils ne connaissent pas encore.

2. Ici, comme partout, d'ailleurs, il ne faut pas exagérer un principe qui ne peut produire de bons résultats que s'il est appliqué avec intelligence et mesure. Il ne faut jamais perdre de vue le fameux concept de l'*unité* que nous avons reconnu être une des bases fondamentales du génie latin et provençal. D'après lui, la perfection de l'être, des individus, des institutions, vient de l'union harmonieuse d'éléments assez semblables pour s'allier, mais assez divers pour n'être pas uniformes. — Placé dans sa ville même, le maître risquerait de créer l'uniformité ; trop dépaysé et déraciné, il ne produirait que la diversité, l'antagonisme même ; maintenu dans *sa région*, il opérera dans les conditions les plus favorables.

Si le professeur enseigne loin de son pays, il est, au contraire, bien à craindre qu'il n'arrive pas à représenter le père d'une manière normale et parfaite.

N'est-il pas lui-même un *déraciné ?* N'ayant pas le caractère de la race qu'il doit former, ne connaissant pas son histoire, ne parlant pas sa langue, comment parviendra-t-il à transmettre à la jeune génération ce fonds d'idées et d'images qui, en la reliant avec son passé, constitue sa force et son originalité[1] ?

1. On s'est beaucoup plaint, ces derniers temps surtout, de l'infériorité de l'*éducation* donnée dans nos écoles. N'en trouverait-on pas une cause dans la nécessité, malheureusement assez fréquente, où l'on s'est vu réduit de faire développer l'âme d'une race par des *déracinés ?*

Il est vrai que le professeur étranger qu'on envoie dans une province spéciale, s'il n'a aucune connaissance de l'histoire de cette province et de l'idiome qu'y parlent les enfants, peut, s'il a conscience de son devoir, en faire une étude pratique. Le missionnaire, qui s'expatrie volontairement et va faire l'éducation du petit sauvage, surmonte de plus grandes difficultés pour se mettre au courant de ses mœurs et de son idiome. Tout professeur qui veut enseigner une matière quelconque se résigne à l'apprendre d abord ; le professeur de sciences étudie les mathématiques avant de les enseigner; ainsi fait le professeur de géographie, d'histoire ancienne ou moderne.

Nous savons que, parmi ces exilés volontaires, il en est qui, par devoir, se mettent à aimer leur patrie d'adoption, s'y enracinent profondément, y déploient quelquefois plus de dévouement, et y recueillent plus de fruits que ceux-là, hélas ! qu'on ne change pas de région, mais qui ont été, par leur éducation ou leur volonté, déracinés sur place.

Il faut avouer pourtant que c'est là un surcroît de fatigue et de travail qu'on pourrait éviter et qui, d'ailleurs, peut n'être pas du goût de chacun en vertu même du principe général de notre thèse. Exilé par nécessité, on ne se déracine pas soi-même de gaîté de cœur. Après avoir imposé au corps une acclimatation souvent préjudiciable à la santé elle-même, c'est peut-être demander beaucoup à l'esprit que de s'astreindre à une nouvelle acclimatation morale. Un professeur envoyé dans une région par trop étrangère à la sienne trouvera dans la langue et les usages de cette région bien des choses qui ne cadreront pas avec son génie natif, ou, avec son éducation personnelle. On comprend alors, bien qu'on ne l'approuve pas, qu'il se mette en devoir, le plus souvent par instinct naturel, quelquefois aussi pour se venger de son exil, d'entreprendre une guerre acharnée contre tout ce qui n'est pas conforme à l'idéal de sa propre race ou à son éducation spéciale. Fort logique peut-être, l'œuvre n'en sera pas moins déplorable.

Il n'est pas d'administration, laïque aussi bien que religieuse, où l'on ne voie arriver avec appréhension pour les usages établis, quelqu'un de ces innocents déportés, qui sont les premiers à souffrir de l'avancement qui les déracine, sous prétexte de les récompenser.

Ce qui faussa, pendant longtemps, le jugement des maîtres, ce fut la crainte de paraître vulgaires en montrant qu'ils connaissaient et estimaient une langue considérée comme un signe de roture.

Sous l'influence d'un mouvement venu d'en haut, on peut voir aujourd'hui quelle joie et quelle fierté éprouvent les fils de la province à conserver et à faire aimer une langue qu'ils connaissent supérieurement et qu'ils estiment du plus profond de l'âme[1].

« Nos instituteurs, disait M. Bréal en 1872, qui, pour la plupart, sont nés à la campagne..., sont bien préparés pour donner l'enseignement dont nous venons de parler.

« La seule difficulté, c'est de vaincre la prévention qui existe chez eux, et peut-être le plus fortement chez ceux-là qui ont le plus longtemps parlé patois au foyer domestique; mais un cours d'histoire de la langue, donné à l'École Normale, triomphera sans peine de ces préjugés[2]. »

Les préventions sont tombées, les préjugés sont morts, et bien des maîtres, aujourd'hui, seraient fiers de répondre au délicieux portrait que nous trace du vieil instituteur de son village un de nos modernes romanciers :

« Ah ! ce n'était pas une école de *déracinés,* notre « petite école » ! Nous n'y apprenions guère qu'à grandir et qu'à aimer vivre. Ainsi, les choses à savoir venaient à nous sans qu'il fût besoin de courir à elles... ; mais ce que nous savions, nous le savions bien.

« Le matin, le maître jardinait. Nous l'aidions : les grands l'écoutaient parler sur les plantes...

« Nous apprîmes un peu de géographie générale, nous ne savions qu'imparfaitement ce qu'étaient Hugues Capet et Charles Quint et ce qui s'était dit au traité d'Utrecht ;

1. Il est à noter, en effet, que les plus fougueux adversaires des dialectes, les instituteurs les plus enflammés pour crier à leurs élèves la défense de parler patois, même dans les rues, sortaient de familles de paysans ou d'ouvriers qui n'employaient chez eux que le mélodieux parler de leur province. Maintenant que l'opinion est renversée, ce sont eux qui se trouvent le plus merveilleusement outillés pour appliquer avec intelligence et succès la méthode bilingue.

2. M. Bréal, *op. cit.*, pp. 65 et 66.

mais nul de nous n'ignorait où étaient nés nos ancêtres, et ce qu'ils avaient fait de bien et d'héroïque. Le souffle de l'histoire locale emportait nos âmes.

« Après avoir vogué dans la légende, le maître nous expliquait les causes de tant de gloire : la méthode, l'ordre passionné de l'esprit latin, son respect des traditions et des coutumes. Le moindre d'entre nous vivait dans sa race, s'y développait comme une fleur dans son climat propre. Ces mystères nous étaient expliqués par des images, des contes empruntés à notre infime existence, à l'histoire de nos familles, à la terre, aux hommes...

« J'ai encore de ces vieux cahiers, que je regarde de travers, du coin de l'œil, car je me méfie des larmes ; ce sont des dictées sur la guerre des Albigeois, des pages d'écriture où je lis des choses comme celle-ci : « Il faut estimer ce que l'homme fait, non ce qu'il veut faire. — Nulle noix sans coque. — Fou est celui qui cherche meilleur pain que de froment. » Mes yeux n'en ont jamais pu lire plus de trois feuillets.

« Il y avait des jours où le maître nous emmenait aux champs et priait les campagnards de nous expliquer la moisson, la fauchée, le bottelage, les divers travaux de l'épi... « Monsieur » laboura un jour devant les classes : son sillon fut net comme une règle....

« Voilà donc, en cette petite ville de province, comment s'interprétait le programme de l'enseignement. Nous étions sains, vigoureux, intéressés à agir ; nous savions un peu de la nature et un peu des hommes ; nous aimions nos usages ; et *nos pères nous trouvaient assez savants pour la vie*.

« Ce maître, qui disait à ses élèves : « On n'est propre à servir la France que si l'on aime bien sa province », disparut un jour. Quand? En soixante-dix.

« Quelque temps après, nous entendîmes les grands qui disaient, avec un air de tristesse profonde : « Monsieur est mort à l'armée de la Loire, en défendant la France !...[1] »

1. Georges d'Esparbès, *La Petite École*. (*Le Journal* du 10 mai 1899.)

CHAPITRE V.

ORTHOGRAPHE ET DIALECTES

Pour la confection des livres, comme pour le choix des maîtres, une double difficulté se présentera que nous ne voulons pas dissimuler. L'une vient de l'orthographe, l'autre du dialecte.

Nous avons dit ailleurs, et assez longuement, ce que nous pensions de cette double question[1] ; nous ne pouvons ici que rappeler nos conclusions.

Si la langue, organisme vivant, obéit aux lois de la vie que l'homme ne peut changer, l'orthographe n'est qu'une forme artificielle et conventionnelle, à laquelle la volonté ou la nécessité peuvent imposer des règles.

Nous croyons que les poètes et les savants ont le droit de la discuter et de la réformer. Toutefois, en dehors de tout parti pris, il nous semble que, pour l'orthographe provençale, la réforme félibréenne a établi les grandes lignes, de façon juste et définitive, et que, si de loyales discussions peuvent s'élever sur quelques points de détail, on s'entend assez bien sur les principes généraux[2].

La question des dialectes est plus délicate et plus compliquée.

Nous avons dit, sans détour, dès le début, qu'étant né sur les rives du Rhône, nous aimions d'un amour plus filial et employions plus volontiers le dialecte Rhodanien.

1. Cf. *Les Idées directrices*, pp. 204-222.

2. D'ailleurs, comme la méthode proposée n'a point pour but d'apprendre le provençal, mais le français, la question de l'orthographe *provençale* ne la préoccupe pas directement.

Le sentiment que nous trouvons en nous si naturel, nous comprenons que chacun l'éprouve à son tour en faveur de son dialecte maternel.

C'est à Mistral lui-même que nous emprunterons une division et une appréciation des dialectes méridionaux, sommaire il est vrai, mais suffisante pour ce qui nous occupe.

« La langue provençale est parlée encore en France dans plus de vingt départements, mais pas partout de la même manière.

« Au premier coup d'œil, on dirait que chaque ville, que chaque village s'exprime d'une façon différente. Si on veut y regarder de près, on s'apercevra vite que ces divers parlers se partagent seulement en quatre dialectes principaux : le dialecte Rhodanien, le Marseillais, le Languedocien et le Gascon.

« Le dialecte *Marseillais* règne dans la région de Marseille, Aix, Salon, Apt, Digne, Nice et Toulon, c'est-à-dire dans la partie montagneuse de la Provence. La Bellaudière, Brueys, Coudoulet, Gros, Germain, Pelabon, Diouloufet, etc., ont écrit dans ce dialecte. Aujourd'hui, ceux qui le font le plus briller sont : d'Astros, F. Aubert, Bellot, Bénédit, Bourrelly, L. Constans, Crousillat, Gaut, Gelu, Laidet, Lejourdan, Ricard-Bérard, Senès, Thouron.

« Le dialecte *Rhodanien* et le *Marseillais* forment ce que nous appelons plus particulièrement la *langue Provençale*. Le Rhodanien est en usage sur les bords du Rhône entre Arles, Saint-Rémy, Cavaillon, Carpentras, Orange, Avignon, Beaucaire et Nimes. C'est le plus doux et le plus pur de tous. Quand une jeune arlésienne ou une jeune avignonaise vous cause dans cet harmonieux dialecte, vous ne pouvez vous lasser de l'entendre ; on dirait des perles d'or qui tombent, clapotant, dans une vasque de cristal. Saboly, Coye, Astier, Truchet, Hyacinthe Morel, Aubanel de Nimes, etc., ont écrit dans ce dialecte ; et, à notre époque, T. Aubanel, J. Aubert; Autheman, Boudin, Bonnet, Brunet, Cassan, Castil-Blaze, Chalvet, Desanat,

C. Dupuy, E. Garcin, Glaup, Lambert, M. Lacroix, A. Mathieu, F. Mistral, C. Reybaud, Roumieux, Roumanille, Tavan, etc., se font un plaisir de chanter leurs pensées sur un instrument si agréable et si docile.

« Le véritable *Languedocien* est celui qui s'entend entre Montpellier, Narbonne et les Cévennes; lui aussi est doux et charmant au possible, c'est lui qui se rapproche le plus de l'ancienne langue romane. Favre, Lesage, Rigaud, Michel, Tandon, Lafare-Alais ont écrit de bien belles choses dans ce dialecte, et aujourd'hui, Moquin-Tandon, Peyrottes, Pierquin de Gembloux, etc., suivent avec grand honneur la même carrière.

« Le *Gascon* a son siège entre Toulouse et Bordeaux. Goudouli, Despourrens, d'Astros, Bergeyret, Hillet, Verdier, etc., ont écrit dans ce dialecte, et, comme chacun sait, Jasmin, le fameux poète, lui a fait, à notre époque, un riche manteau de gloire [1]. »

Comme on le voit, chacun de ces dialectes a sa valeur. Au moyen âge, comme de nos jours depuis la Renaissance du XIX[e] siècle, il a eu ses poètes et ses savants, dont plus d'un a le front nimbé de l'auréole du génie.

Il est donc naturel que les habitants de chaque région estiment et gardent le leur ; il ne faudrait pas s'étonner même si l'on voyait cet attachement grandir avec l'idée félibréenne qui consiste précisément dans l'amour de tout ce qui constitue la petite patrie.

Au point de vue philologique, cette diversité constitue une richesse [2]. Factice, en effet, serait la langue littéraire qu'on imposerait au Midi, si jamais on arrivait, *autrement*

1. F. Mistral, *Armana*, 1856, p. 25.

2. « Pour moi, dit M. Gaston Paris, loin de voir d'un mauvais œil ce morcellement infini de la langue d'oc, je trouve dans l'éclosion poétique de ces mille variétés dialectales le meilleur fruit du mouvement félibresque. Chaque province, chaque canton, donne ainsi sa note particulière dans un concert dont la variété même fait le charme et l'intérêt. Et pour me placer à un point de vue plus personnel, je dirai que le philologue est enchanté de cette occasion d'étudier des nuances idiomatiques qui se perdraient dans une langue littéraire factice. »

Les Débats, 13 avril 1875.

que par le cours normal des événements, à l'unification rêvée, dit-on, par quelques-uns.

Ces rêveurs, s'il en est, ne sont pas dans le rang des génies, ni parmi les chefs du mouvement.

Mistral est allé honorer les grands poètes des autres dialectes. Il est vrai qu'il a toujours parlé et écrit son dialecte de Maillane, dans lequel il s'est fait applaudir partout, montrant par cet exemple vivant l'unité foncière de la langue méridionale [1] ; mais il n'a jamais dit à personne : « Il faut délaisser votre dialecte et n'écrire plus que celui des rives du Rhône. »

Au contraire, logique avec ses actes personnels, il a toujours dit : « Si vous voulez me suivre et imiter ce que j'ai fait, écrivez comme moi dans le dialecte que chanta votre mère auprès de votre berceau. »

Mistral est trop profond philosophe pour marcher sans l'appui des circonstances à la conquête du Midi : il sait que si Dante a fait du toscan la langue générale de l'Italie, c'est moins son génie que les circonstances politiques qui ont accompli l'œuvre.

Ce n'est pas le grand maître actuel du Félibrige qui réclamera l'unification. Écoutons-le parler :

« La science positive a fait justice de cette conception contre nature, et par conséquent monstrueuse, d'une expression unique et uniforme de langage usitée par tous les Français, en toute occasion de lieu et de temps, depuis Dunkerque jusqu'à Bayonne. Nous savons, à n'en plus douter, que si, par un concours d'événements inconcevable, une pareille uniformité se réalisait un seul instant, il se produirait presque aussitôt, selon les lois du transformisme, une suite de différenciations, de divergences de caractères, qui recréeraient rapidement de nouvelles variétés dialectales, de nouveaux *patois* [2]. »

1. Seul, le dialecte d'Aix l'a tenté quelquefois. Il s'en est servi pour quelques petites pièces écrites pour ce pays, notamment pour le cantique que l'on chante encore à Saint-Sèr. Il avait aussi le projet de l'employer pour faire parler la reine Jeanne dans le langage qui, en réalité, fut le sien.

2. P. Devoluy, *Les noms de la carte dans le Midi*, p. 6.

D'ailleurs, l'uniformité absolue est aussi absurde qu'impossible. Ce qui fait la différence des dialectes, c'est le tempérament des hommes qui le parlent, tempérament qui dépend surtout du climat et des conditions de vie, lesquelles, en dernière analyse, sont déterminées par la nature du sol. Vous avez beau décréter l'unification, le montagnard n'en continuera pas moins à renforcer les sons, à diphthonguer les voyelles, à prononcer toutes les consonnes, tandis que l'homme de la plaine aura toujours tendance à simplifier, à adoucir et à vocaliser. Pour égaliser les dialectes, il faudrait niveler la surface du globe, abaisser les montagnes et les jeter dans les vallées.

Par conséquent, il nous paraît juste, *en principe,* que les livres destinés aux élèves de *chaque grande région* soient écrits dans le dialecte de cette région et proposent à l'admiration et à l'imitation les hommes et les œuvres de la contrée.

Mais alors, dira-t-on, l'enfant d'une région spéciale sera condamné à ignorer tout ce qui ne sera pas écrit dans son dialecte, et si, dans un parler différent du sien, se manifestait toute une floraison de chefs-d'œuvre, il serait privé de la joie de les savourer?

L'objection est sérieuse. On peut y faire deux réponses.

La première, c'est que tous les dialectes du Midi forment une seule masse linguistique où les différences qui séparent l'un de l'autre les divers parlers sont peu considérables. Les savants, après avoir reconnu la continuité qui les unit, l'influence perpétuelle qu'ils exercent l'un sur l'autre, déclarent qu'ils forment comme une série indéfinie où il est presque impossible de marquer des limites précises [1].

Dans l'article dont nous avons tiré plus haut une division sommaire des divers parlers d'oc, Mistral disait déjà :

1. Cf. Ch. de Tourtoulon et O. Bringuier : *Limite géographique de la langue d'oc et d'oïl,* Paris, 1876.

« Ces quatre parlers, tous nés de la même mère, tous dorés du même soleil, ont des points de ressemblance de l'un à l'autre, se tiennent par la main, et il n'est pas difficile de les connaître tous, dès qu'on en connaît bien un. Ils sont vraiment comme quatre frères qui ont été nourris du même lait, qui se ressemblent par quelque trait du visage et qui sont pourtant séparés par quelque différence : *Facies non omnibus una, nec diversa tamen.* Ces quatre parlers contiennent presque les mêmes mots : ce qui les sépare, c'est que, pour certains mots, chacun a sa manière de les prononcer. A cela il n'y a aucun mal : chaque oiseau chante comme il sait et comme il peut ; et pourtant de ces différents chants naît ce charmant bruit, cette belle musique qui fait l'ornement et le charme du mois de mai. Or donc, il m'est avis que ceux qui se plaignent de cela ne comprennent guère les vues du bon Dieu, qui a répandu lui-même la variété par toute la nature[1]. »

Pour se rendre compte de cette parenté, il n'y a qu'à ouvrir le *Grand Trésor*, qui, pour chaque mot, donne les formes de presque tous les dialectes.

A la lecture, le lettré, qui a l'habitude d'analyser les mots par les yeux, apercevra, sans doute, dans les graphies employées, des différences qui pourraient le déconcerter. Mais qu'il prononce ces mots lui-même, ou se les fasse prononcer par quelqu'un qui connaît les divers dialectes, il verra aussitôt qu'il n'y a guère plus de différence entre un Rhodanien qui dit *vole*, un aixois qui dit *vouéli* et un gascon qui écrit *boi* ou *boulh* (et prononce à peu près *vouli*), qu'entre un français normal qui dit *maman*, un ouvrier du vieux port qui prononce *mémén* et un gavroche du « *feuburg* » qui dira *mômôn !*

En France, tout en prononçant différemment, on graphie pareillement, ce qui, nous l'avons dit, ne serait pas impossible en terre d'oc.

Le petit paysan, qui juge les mots par l'oreille, dont la

1. *Armana* de 1856, p. 26.

perception est moins affinée, moins analytique que celle de l'œil, ne distinguant que la forme et la résonnance générale, qui est sensiblement la même pour tous les dialectes, n'éprouvera pas grande difficulté pour les comprendre à peu près tous. Entre naturels de dialectes différents, la conversation n'est pas si malaisée. Dans les réunions de la Sainte-Estelle, les discours, en quelque dialecte qu'ils soient prononcés, sont compris de tous.

Les différences dialectales, avons-nous dit, proviennent d'une adaptation un peu différente de la même langue générale au climat, au sol, à un moment plus ou moins avancé de la civilisation. Comme le peuple possède le génie naturel de sa langue, ces phénomènes, dus à une marche naturelle de son évolution, qui surprennent les demi-savants, ne l'étonnent ni ne le déconcertent [1].

Dans un même village, il n'est pas rare de rencontrer des gens qui parlent des dialectes différents et qui pourtant se comprennent parfaitement entre eux [2].

Mistral nous dit excellemment : « La langue provençale, vive expression du caractère d'une race, se divise,

1. Il n'est pas impossible même que des habitants de contrées différentes, obéissant instinctivement aux mêmes lois d'évolution du langage, aient éprouvé quelque jour le besoin de déformer certains mots ou certains sons dans le même sens que leurs voisins.

On cite, à ce propos, le son *ei* qui, en 1852, s'écrivait à Avignon *lei, dei*, et qui maintenant s'écrit et se prononce franchement *i, li, di;* à Aix, il s'écrit encore *ei* et dans bien des cas se prononce réellement *i*. On sait que l'*o* se diphthongue de plus en plus fortement, selon qu'on va de la plaine à la montagne : Arles, *oo;* Aix, *oue;* Nice, *oua;* Alpes, *ouo*. Si l'on voulait bien analyser, les Rhodaniens ne diphthonguent-ils pas *o* très nettement dans les finales des verbes *amon, volon*, et les Aixois font-ils bien entendre tous les éléments de *oue* ?

On a opposé la finale *o* à la finale *a* pour différencier certains dialectes. Écoutez si le Rhodanien ne prononce pas *nosta lengo*, comme d'ailleurs il dit très nettement *la* lengo, et non *lo*. Dans une étude où il avait dû se surveiller particulièrement, Roumanille donne comme exemple de noms féminins : *una* bèllo tèsto, *una* grand' femo.

Cf. *Dissertation sur l'orthographe provençale*, p. XXXVIII.

2. Voici ce qu'écrit M. de Tourtoulon : « Nous avons trouvé dans certaines communes quatre ou cinq langages différents, à peu près également compris, quoique non également parlés par tous les habitants, par exemple le gascon, le limousin, le saintongeois, le dialecte d'oïl et le dialecte d'oc de la frontière, sans compter le français plus ou moins correct appris à l'école. »

comme de juste, en autant de sections qu'il y a de branches dans le peuple du Midi. Comme la fontaine de Vaucluse, elle alimente ses sept bras : chacun se teint de la couleur des terrains qu'il traverse, mais dans tous, c'est toujours la même eau de roche, limpide et fraîche[1]. »

Il est une seconde réponse, plus grave, mais non moins légitime :

Si réellement un dialecte s'élève au-dessus des autres de façon notable et fournit en beaucoup plus grand nombre des chefs-d'œuvre qui méritent vraiment d'être étudiés par tous, les élèves eux-mêmes n'ont-ils pas le droit de réclamer qu'on fasse de ce dialecte une langue classique ?

Tout ce que nous venons de dire sur l'étroite parenté des dialectes méridionaux permet de se rendre compte qu'il ne faudrait ni beaucoup de temps ni beaucoup de peine pour leur donner rapidement la clef de ce nouvel attique.

Fallût-il un effort plus important, les maîtres qui, dans certaines écoles, dépensent tant de peine et tant de temps pour apprendre à leurs élèves, qui en retireront peut-être beaucoup moins d'utilité, l'italien, l'espagnol, l'anglais où l'allemand, pensent-ils que ce travail soit à regretter ?

La pratique volontaire de cette langue littéraire qui n'aurait pas été *imposée par la fantaisie arbitraire* d'une école plus chauvine que les autres, mais offerte par le génie à l'admiration de tous, arriverait peut-être à provoquer, *naturellement et progressivement*, par l'étude commune des mêmes modèles, non point une *banale et artificielle uniformité*, mais une *vivante et harmonieuse unité*.

1. *Avans-prepaus à la Bresco* d'A.-B. Crousillat, 1865.

SECTION III.

HISTORIQUE DE LA PÉDAGOGIE RÉGIONALISTE

ET PLUS SPÉCIALEMENT

DE LA MÉTHODE LINGUISTIQUE.

« Une idée a bien de la peine à se faire pardonner d'être ou de paraître neuve[1]. »

C'est pourquoi nous croyons utile de faire en quelques pages l'histoire de celle que nous venons d'exposer.

Pour ne pas remonter trop haut, on peut dire qu'elle eut, sinon pour cause première, au moins pour occasion prochaine, la mise hors la loi les dialectes locaux par les

1. De Berluc-Pérussis : *Savinien et ses précurseurs.* Citons tout le passage : « Une idée a bien de la peine à se faire pardonner d'être ou de paraître neuve. La routine est si attirante, si aisée ! Et puis, avouons-le, la foule et la science elle-même ont été si fréquemment dupées par les novateurs, qu'on s'explique leurs préventions instinctives contre tout ce qui n'a pas reçu encore la sanction de l'expérience. Par bonheur, nous sommes là, nous, les fureteurs du passé, et, plus d'une fois, nous venons au secours d'un prétendu utopiste, en lui trouvant des ancêtres dans le vieux temps. « Que n'a-t-on pas écrit contre la proposition de Savinien d'enseigner le français d'oïl, à l'aide du français d'oc ? Les plus bienveillants criaient au paradoxe. Nourris des antiques préjugés du conventionnel Grégoire et de sa génération contre les patois, nombre de gens instruits regardaient comme une rêverie plaisante d'introduire dans le local scolaire ce parler indigène qui, depuis un siècle, en est si impitoyablement banni. Quiconque, pourtant, a tant soit peu exploré les archives des communes et des notariats sait fort bien que le nombre des illettrés était moindre au siècle dernier que de nos jours. Or, il est de notoriété que les magisters d'antan ne s'entretenaient qu'en provençal avec leurs élèves, que c'est en provençal qu'ils leur expliquaient la grammaire, le catéchisme et les quatre règles. Ce procédé n'était point si mauvais, puisque, en 1789, presque tous les villageois provençaux savaient lire et calculer. »

Jacobins de la Révolution et l'imposition exclusive du français dans toutes les écoles.

Les paysans, dont l'esprit est d'autant plus logique qu'il obéit plus aveuglément à la nature et à l'instinct, furent les premiers à pressentir les dangers de cette proscription. Leur résistance obstinée à l'enseignement nouveau fut un premier avertissement pour les instituteurs.

Bientôt, quelques maîtres intelligents, sentant toutes les difficultés de la méthode unilingue, eurent l'idée de s'appuyer sur les anciens dialectes, pour faire apprendre plus facilement la langue officielle.

Le premier essai dont nous puissions citer l'auteur est celui du citoyen Tanguy, le jeune, qui, dès l'an VIII de la République, faisait imprimer à Brest (1800) : « *Le Rudiment du Finistère », manuel français-breton destiné à faire passer d'une façon rationnelle les enfants de la connaissance de leur langue maternelle à celle de la langue française*[1].

En 1819, un maître d'école de Marseillan (Hérault), du nom de Dupont, écrivait dans le numéro du 15 juin du *Véridique*, journal officiel de la préfecture de l'Hérault, une note si intéressante au point de vue qui nous occupe, que nous croyons devoir la citer en entier :

« La première chose qui frappe l'enseignant observateur dans le Midi, c'est le langage. A l'exception d'un très petit nombre de personnes des grandes villes, tout le monde parle patois, c'est-à-dire un langage qui diffère du français presque autant que l'italien ou l'espagnol. Parmi les habitants des campagnes, il y en a bien peu qui connaissent même les phrases usuelles de la langue nationale; ils ignorent presque tous jusqu'au nom français des choses dont ils font usage à tout instant du jour. Je n'excepte pas même les personnes qui ont appris à lire. Les cultivateurs des cités populeuses sont dans le même cas, et je crois qu'il n'y a que les artisans qui ont voyagé qui en sachent davantage.

« Cependant les écoles du Midi sont organisées comme celles du

1. Nous avons bien entendu parler de deux ou trois autres manuels bretons composés dès l'aurore même du XIX[e] siècle, mais nous n'avons pu en retrouver les indices bibliographiques.

Nord de la France. Partout on fait usage des mêmes livres, partout on emploie les mêmes moyens.

« Mais les enfants de nos contrées, pensant en patois et n'exprimant entre eux, comme dans leurs familles, leurs pensées, leurs besoins, que dans cet idiome, peuvent-ils faire dans les études les mêmes progrès que ceux du Nord qui tous parlent français ou, du moins, un langage qui en approche beaucoup ? Peut-on profiter des instructions qui sont faites dans une langue à laquelle on est étranger? Peut-on apprendre une langue par la seule lecture, et sans la comparer avec celle que l'on parle habituellement? Dans le cas de la négative, quels avantages peut-on retirer de la lecture d'une langue que l'on ne parle point, que l'on ne comprend point ? Les dix-neuf vingtièmes des enfants du Midi sont dans ce dernier cas. Ils ne comprennent guère mieux le français qu'on leur fait lire que le latin qu'on chante à l'Église. Aussi, le plus grand nombre n'apprend à lire que fort tard, et beaucoup se dégoûtent et se retirent des écoles sans avoir rien appris, après y avoir passé néanmoins un temps qui devrait suffire à leur instruction complète.

« Je ne pense pas que l'on doive attribuer tout ce retard à l'ancienne méthode ; je ne pense pas non plus que la nouvelle, malgré sa grande supériorité, produise dans le Midi d'aussi heureux, d'aussi rapides résultats que dans le Nord, à moins que l'on n'emploie des moyens particuliers. Enfin, j'ai observé qu'un élève ne parvient à lire d'une manière supportable que lorsque l'usage a familiarisé jusqu'à un certain point son oreille avec les mots et les principales formules de la langue française.

« Cette observation m'a fait imaginer un moyen que j'emploie depuis quelque temps avec succès pour hâter les bienfaits de cet usage : c'est d'enseigner à mes élèves de traduire le patois en français. Voici de quelle manière j'ai appliqué ce moyen à l'enseignement actuel : dès la première classe, chaque moniteur présente à ses pupilles, en demi-cercle, le nom patois des choses les plus usuelles et leur en demande le nom français. Cet exercice, que l'on continue jusqu'à la cinquième classe, étant terminé, les enfants commencent à traduire, toujours oralement, de petites phrases graduées et toutes prises dans l'usage le plus ordinaire. Ce dernier exercice, continué jusqu'à la fin des études, peut comprendre toutes ou presque toutes les phrases patoises dont la traduction présente des difficultés. Je travaille à les recueillir. J'en ai déjà un grand nombre.

« Je propose ce moyen principalement aux instituteurs des campagnes et à quelques instituteurs des villes, car il serait possible qu'il ne produise pas le même bien dans les grandes écoles des grandes cités, dont les élèves parlent français dans leurs familles.

« Et comme le patois diffère d'un canton à l'autre, dans chaque canton on changerait ou on ajouterait aux exercices tout ce que les

localités demanderaient. Je fournirai au besoin de plus amples explications.

« Si le moyen que je propose était adopté, je crois que l'usage, ou pour le moins une certaine connaissance de la langue française, se répandrait insensiblement jusque dans les plus petits hameaux du Midi. Alors, l'instruction ne serait plus illusoire et le peuple des départements méridionaux pourrait bénir notre bon Roi dans le même langage que Sa Majesté emploie pour assurer le bonheur de ses sujets. Alors, l'artisan, le cultivateur, le berger entendraient mieux les instructions de leurs pasteurs, ils pourraient en profiter. En arrivant à l'armée, nos jeunes militaires entendraient le langage de leurs chefs, et le service gagnerait nécessairement. Alors, on pourrait espérer de mettre le Midi au niveau de la civilisation des autres parties du royaume. Alors, si un habitant du Nord de la France venait visiter nos belles contrées, il serait entendu de nos cultivateurs, il pourrait converser avec eux, il se croirait toujours dans sa patrie. N'y aurait-il pas d'ailleurs quelque avantage à ce que tous les membres d'une même famille parlassent la même langue ?

« Ce qui me fait tenir plus particulièrement aux moyens que je propose, c'est cette observation essentielle, que les nombreuses fautes que l'on nous reproche sous le nom de gasconismes ne proviennent que de ce que nous traduisons mal le patois en français ; car, dit Condillac, nous pensons dans la langue que nous parlions dans notre enfance....

« Enseignez donc aux méridionaux à traduire le patois en français, et ils ne feront plus de gasconismes. Je suis si persuadé de cela, que je travaille principalement pour ma propre instruction à un ouvrage sur cette matière. »

En 1826, J.-J. Chabaud publiait, à Marseille, une *Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale, ou nouvelle méthode avec laquelle un provençal qui sait lire peut, sans maître, apprendre, en peu de temps, à parler et à écrire correctement le français* [1].

Nous retenons ces quelques lignes de son épigraphe :

« Une grammaire toute française ne peut convenir qu'à quelques provinces où le français est usuel. En Provence, un pareil ouvrage est insuffisant, parce que nous ne pouvons apprendre le français que par notre langue paternelle, c'est-à-dire par le provençal. »

1. Marseille, Camoin (imp. Achard), 1826, in-8°, 152 pp.

En 1829, parut à Aix : *Méthode facile pour aplanir beaucoup de grandes difficultés de l'orthographe française, par le moyen de la langue provençale, suivie d'homonymes dont l'acception est expliquée par des exemples ; ouvrage qui peut être utile à tous les Français*, par Granier de Mane et son fils, prêtre, recteur d'Ongles [1].

Ce qui fait la valeur de cette méthode, c'est qu'elle est le fruit d'une longue pratique et qu'elle a été expérimentée, pour rendre la démonstration plus éclatante, avec les enfants les plus incultes et les plus rebelles [2].

Avant sa publication, l'ouvrage fut soumis à l'approbation du Recteur de l'Académie d'Aix. Le 8 décembre, M. Cottard répondait :

« Je ne puis donner que des éloges à votre méthode pour la lecture et l'orthographe. Elle me paraît à la fois simple et facile. J'ai surtout apprécié la partie de votre travail qui a trait à nos contrées. Cet ouvrage sera *très utile à toutes les écoles primaires* de la Provence, et j'en hâte la publication de tous mes vœux. »

L'instruction pour les provençaux, qui ouvre le livre, expose ainsi la méthode :

« Quand on éprouvera des difficultés pour l'orthographe de la terminaison d'un mot (français), on prononcera ce mot dans la langue provençale, et on aura recours à l'*Indication alphabétique des terminaisons*.

« ... Les enfants seront tellement encouragés par les leçons qui leur feront connaître l'orthographe d'une infinité de mots, qu'on n'aura pas beaucoup de peine à leur faire apprendre, de mémoire, les règles et leurs exceptions. Lorsque les enfants sauront la leçon qui leur a été donnée, ils l'*écriront sans consulter le livre et ils se corrigeront réciproquement*... »

« Les exceptions sont à peu près le quinzième des exemples.

« Ainsi, celui qui ne voudra consulter que la règle, pour s'éviter la peine de parcourir les exceptions, ne fera plus qu'une faute au lieu de quinze qu'il aurait faites, s'il n'avait pas connu cette règle...

1. Aix, Gaudibert, lib., 1829, in-12 de xij-108 pp.

2. On remarque chez tous ces auteurs le perpétuel souci de montrer que tout est simple et à la portée des plus médiocres intelligences: Malheureusement, cette qualité devient un défaut lorsqu'elle réduit la méthode à un simple procédé automatique où la mémoire s'exerce seule, laissant sans solution bon nombre de problèmes orthographiques plus importants.

« Aussi, est-on autorisé à dire, par l'expérience faite sur les individus qui n'avaient aucune idée de l'orthographe, que plusieurs *années d'usage ne peuvent remplacer un mois bien employé à notre méthode*, qui contient 120 règles.

« Pour convaincre de cet effet surprenant les personnes qui pourraient en douter, on va faire connaître une de ces règles :

« Terminaisons provençales : *éou*.

— françaises : *eau*.

« Exemple : un *agnéou*, un *agneau*.

« Exceptions, où *eau* ne prend point d'*e* : alo*yau*, bo*yau*, jo*yau*, tu*yau*.

« Cette règle n'est composée que de trois mots. Lorsqu'on l'a comprise, on comprend toutes les autres, qui ne sont composées que de trois mots.

« Il ne faut pas avoir une grande intelligence pour comprendre qu'un mot qui finit par *éou* dans la langue provençale, doit finir par *eau* dans la langue française, s'il n'est pas dans les exceptions. »

Dès 1834, dans ses « *Notions élémentaires de linguistique* (Paris, Renduel, 1834), Ch. Nodier, le premier parmi les philologues français, signale la nécessité de l'étude des patois pour mieux connaître et mieux apprendre la langue française.

En 1840, l'instituteur L. Masse publie à son tour : *Grammaire du peuple ou grammaire française expliquée au moyen du provençal, ouvrage avec lequel on peut, sans le secours d'un maître, résoudre toutes les difficultés de la langue française* [1].

Dans la dédicace, adressée à M. Chautard, inspecteur des écoles des Basses-Alpes, nous trouvons presque tous les principes essentiels :

« Comment se fait-il que, dans le Nord, c'est-à-dire dans les pays où l'enfant ne parle jamais que français, le maître a beaucoup plus de facilité pour lui apprendre à écrire correctement? Comment se fait-il que dans nos montagnes, où les enfants parlent le patois, il est si difficile d'arriver au même but ? La raison en est simple et naturelle. Les premières études doivent commencer par la langue maternelle...

« Ce qu'il y a d'essentiel dans les langues est commun, universel,

1. Digne, Repos, édit., imp., libr., 1840, in-12, x-182 pp.

et, s'il existe des lois pour régir l'une d'elles, ces lois conviennent à toutes, ou plutôt sont celles d'un langage universel, dont les langues particulières ne sont que les différents signes.

« Donc, celui qui connaît bien le latin a une grande facilité pour apprendre l'italien, l'espagnol, etc. ; donc, celui qui connaît bien le patois de son village pourra, par l'imitation de cette langue, par l'analogie, apprendre à écrire correctement le français qu'il ne connaît pas.

« ...J'ai remarqué que notre patois aidait beaucoup à trouver la solution d'une difficulté grammaticale.

« La règle des participes est le grand écueil de l'école... Notre patois donne clairement toutes les solutions aux difficultés de cette règle.

« Ainsi, désormais, l'étude de la grammaire française sera facile, la leçon du maître ne sera plus incolore, insipide ; ***l'élève sera pour sa part dans chaque leçon***; le maître seulement devra l'aider à faire l'application de la langue qu'il connaît à la langue qu'il étudie....

« Une grammaire française expliquée au moyen de notre patois, dans laquelle chaque partie du discours sera développée par des mots et des exemples patois, connus de l'élève ; un traité d'exercices grammaticaux..., et non cacographiques, ayant rapport aux règles expliquées : voilà deux livres élémentaires qui semblent manquer aux besoins de l'enseignement. Ces deux livres me paraissent indispensables pour généraliser et faciliter l'étude de la langue française, livres d'autant plus nécessaires que, jusqu'à ce jour, toutes les méthodes employées n'ont produit aucun heureux résultat. »

Et l'inspecteur de répondre :

« La méthode que vous avez conçue et que vous vous proposez de publier sera, à mon avis, d'une grande utilité, non seulement pour les élèves, mais encore pour les maîtres. Les langues étrangères ne s'apprennent bien et vite qu'au moyen de rapprochements continuels avec un idiome connu. Le patois, étant ici la langue maternelle, devra être le point de départ et le terme de comparaison. C'est une idée heureuse et qui pourra devenir féconde... »

L'inspecteur avait raison, la langue maternelle devrait être « le point de départ et le terme de comparaison » ; en réalité, dans l'œuvre de L. Masse, elle se borne à fournir des exemples provençaux pour éclairer chaque règle française. Bien que le procédé n'ose pas encore s'y affirmer comme il devrait, cet ouvrage est déjà un essai très remarquable d'enseignement d'une langue par l'autre.

En 1843, J.-J. Castor, instituteur à Gargas, près Apt, publie une sorte de lexicographie qui a le tort encore de s'adresser surtout à la mémoire, mais qui contient un essai fort intéressant de Dictionnaire d'arts et métiers, où les termes d'art, d'industrie, d'agriculture, indiqués en provençal avec la traduction française, sont distribués par séries logiques[1].

L'auteur a soin d'indiquer dans sa Préface que son but est d'apprendre à l'enfant la langue nationale, le français officiel, à l'aide du parler local[2].

En 1872, un représentant officiel de la méthode française, qui ne pouvait être suspect d'une affection de race pour nos parlers locaux, disait, dans un ouvrage aussi remarquable par son fond que modeste dans son titre[3] :

« Nous voulons parler des patois que l'ignorance a pu longtemps considérer comme une sorte de corruption ou de caricature du français, mais qui, aujourd'hui, grâce à des notions plus saines, commencent à être envisagés sous leur vrai jour, c'est-à-dire comme des dialectes non moins anciens, non moins réguliers que le français proprement dit, lequel, pour avoir été le dialecte de l'Ile-de-France, est devenu la langue littéraire de notre pays. La plupart de nos instituteurs enseignent le français comme une langue tellement au-dessus

1. *L'Interprète provençal*, contenant un choix de 15.000 termes provençaux les plus utiles expliqués en français, divisé en trois parties comprenant : 1° des notions grammaticales ; 2° une nomenclature d'arts et métiers : 3° un vocabulaire de termes supplémentaires et une table alphabétique, dédié aux élèves des maisons d'éducation, par J.-J. Castor, ancien instituteur, auteur de plusieurs ouvrages élémentaires. Apt, imp. de L. Clauzel aîné, 1845, in-12 de XVIII-292 pp.

2. « Il semble, est-il dit dans cette Préface, que la langue nationale devrait être seule en usage dans toute la France, comme le sont aujourd'hui les nouveaux poids et mesures. L'on pourrait y parvenir infailliblement si, dans chaque province, on fournissait aux jeunes gens qui fréquentent les écoles un manuel qui leur mît sous les yeux les termes de leur idiome en rapport avec les termes français, pour leur servir de guide et de truchement....

« J'aurais du moins la satisfaction d'avoir, des premiers, tracé la route qui doit faciliter à la jeunesse provençale les moyens de se familiariser avec les termes d'une langue que tout français devrait parler et écrire correctement. »

3. *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, par Michel Bréal, professeur au Collège de France, 1872, Paris, Hachette.

du patois, qu'on ne peut même pas songer un instant à les mettre en parallèle.

« Le patois est pour eux non avenu, ou, s'ils en parlent, c'est comme d'un antagoniste qu'il faut détruire. L'élève qui arrive à l'école parlant son patois est traité comme s'il ne portait rien avec lui; souvent même on lui fait un reproche de ce qu'il apporte et on aimerait mieux la table rase que ce parler illicite dont il a l'habitude.

« Rien n'est plus fâcheux et plus erroné que cette manière de traiter les dialectes. *Loin de nuire à l'étude du français, le patois en est le plus utile auxiliaire*, et il ne sera pas difficile de démontrer que là où il existe un patois, l'enseignement grammatical, pour peu qu'on sache s'y prendre, devient aussitôt plus intéressant et plus solide. On ne connaît bien une langue que quand on la rapproche d'une autre de même origine. Le patois, là où il existe, fournit ce terme de comparaison.

« Tantôt le patois présentera à l'état simple des mots qui, en français littéraire, n'existent plus que dans des composés ou des dérivés. Ainsi, l'habitant du Berry dit: « *faire son viron* » (faire son tour) et « *vironner* » (tourner), tandis que le français possède seulement *environ* et *environner*. Pour ouvrir la bouche, le paysan de la Saintonge dit « *bader* » : c'est l'origine et l'explication de notre mot « *badaud* ». D'autres fois un mot qui est sorti de notre langue vit encore dans le patois : ainsi « *caver* », qui veut dire creuser, et qui explique « *cave* ». « *caveau* ». Souvent, le français n'a gardé que le sens détourné, quand le patois a encore le sens propre et primitif...

« N'est-ce pas le premier des biens, de ne pas être exproprié de son langage pour adopter exclusivement celui de Paris? Si, par bonheur, la province a déjà quelques auteurs, comme Jasmin, comme Roumanille ou Mistral, lisez de temps en temps ces livres à côté des livres français, l'enfant se sentira fier de sa province et n'en aimera que mieux la France. Le clergé connaît bien cette puissance du dialecte natal : il sait s'en servir à l'occasion, et c'est pour avoir méconnu la force des attaches locales que votre culture est trop souvent sans racines et sans profondeur. Il faut que l'école tienne au sol et n'ait pas l'air d'y être simplement superposée....

« Qu'on ne craigne pas que l'autorité de la langue officielle s'en trouve ébranlée.

« Dans les provinces, qui, comme la Bretagne, le pays basque, parlent une langue à part, introduisez le français tout en respectant le dialecte natal. Si l'Alsace nous est et nous reste attachée de cœur, c'est, entre autres causes, parce que nous n'avons jamais essayé de lui enlever son langage. Laissons des nations qui parlent plus que nous du respect de la langue, faire la guerre à tout ce qui n'est pas leur propre idiome. Elles n'arrivent qu'à faire haïr leur domination.

« Ç'a été l'honneur de l'ancienne monarchie française, aussi bien

que de la France moderne, que pareille lutte ne s'est jamais vue chez nous.... »

Voilà bien, en même temps que la détermination lumineuse des principales lignes d'une méthode, l'appel direct et vibrant à une application systématique.

Malgré les qualités particulières qui caractérisaient chacun des essais précédents, aucun n'était encore complet et méthodique, de sorte que l'enseignement du français par l'idiome local attendait encore son maître. Il était réservé à un humble Frère des Écoles chrétiennes, de le devenir pour les écoles du Midi [1].

Qu'il ait connu ou non [2] les ouvrages de ses prédécesseurs, il en fut au moins l'héritier instinctif; il synthétisa, pour en composer un système complet, toutes leurs idées et leurs observations, qu'une longue pratique de l'enseignement dans les écoles primaires de Provence lui avaient rendues familières [3].

Sa première expérience pédagogique l'avait convaincu de la difficulté qu'il y a réellement à expliquer aux petits

1. Joseph Lhermite, en religion Frère Savinien-Joseph, né à Villeneuve-lès-Avignon, le 11 janvier 1844.

Après quelques années de professorat, il fut bientôt nommé directeur de l'école de la rue Dorée, à Avignon.

Pendant quinze ans directeur de l'école d'Arles, « il n'y eut qu'une passion, nous dit un de ses biographes, en dehors de tout parti, de toute polémique : instruire les enfants du peuple en les traitant comme autant de petits amis, et en leur rendant le travail agréable autant que fructueux. » (Elzéar Rougier.)

« On le voit toujours le sourire sur les lèvres, nous dit un autre, et nul de nous ne se souvient de l'avoir rencontré de mauvaise humeur; aussi est-il universellement estimé et aimé. » (Marius Girard.)

2. Pour ce qui concerne l'ouvrage de M. Bréal, qui semble contenir le germe de presque toutes ses idées, il est certain que Savinien ne le connaissait pas dès l'abord. Depuis longtemps, pendant qu'il était directeur de l'école de la rue Dorée, à Avignon, il faisait traduire des pièces de l'*Armana*, dont il écrivait le texte au tableau noir. Quand il vit les résultats, il en parla à Mistral qui, alors seulement, lui dit : « Vous vous êtes rencontré avec un universitaire de grand talent qui expose presque toutes vos idées. Lisez le livre de M. M. Bréal. »

3. Nous avons parlé plus haut de son *Cours de versions provençales françaises*, qui réunit à la fois théorie et pratique.

paysans de province, en une langue officielle qu'ils comprennent mal, des matières qu'ils ignorent. Il eut alors l'idée d'enseigner aux élèves ce qu'ils ignoraient par ce qu'ils savaient, c'est-à-dire le français, qu'ils ne possédaient pas naturellement, par le provençal, qu'ils comprenaient dès le berceau.

Frappé des avantages qu'offrait la méthode secondaire, il voulut essayer de l'appliquer dans ses écoles en faisant du provençal une sorte de latin primaire.

Il créa ainsi une ingénieuse méthode de comparaison que l'expérience devait perfectionner de jour en jour.

Dès 1875, il publia timidement une petite circulaire autographiée qui en esquissait les premiers linéaments[1].

1. En voici les passages principaux :

« L'amélioration de l'enseignement du français préoccupe vivement aujourd'hui tous ceux qui s'intéressent à la prospérité des classes primaires. On cherche à y introduire des leçons spéciales pour étudier la composition française. Pénétré de l'importance de ces études, je me suis proposé d'appeler l'attention des professeurs sur la traduction du provençal, dont les avantages ont de l'analogie avec ceux du latin que traduisent les élèves des collèges. Ce projet a reçu l'approbation de M. de Pontmartin et d'un professeur de langues vivantes au Lycée d'Avignon, avec l'assentiment de l'Académie et du supérieur d'une Congrégation enseignante des plus répandues. J'ai mis ce moyen à l'épreuve et il a donné des résultats fort satisfaisants. Vous pourrez apprécier vous-même ce travail par la traduction d'un poème de Mistral : « *Les Saintes* », que vous trouverez ci-joint.

« Les élèves qui s'inspireront à une source si belle et si pure acquerront des avantages précieux qu'il leur était impossible d'obtenir en étudiant la grammaire ou le style, selon la méthode des pensionnats et des cours professionnels.

« A cet effet, un classique provençal sera bientôt publié avec le concours de Mistral, Roumanille, Aubanel ; il aura pour titre : *L'Abiho prouvençalo*, et sera suivi d'un lexique renfermant tous les termes dont les élèves, en général, ne connaissent pas la signification. Les morceaux ont été choisis avec le plus grand soin ; ils pourront servir d'exercice oral et écrit pendant deux années. Il est incontestable que ce nouveau travail doit produire des fruits, parmi lesquels je mets au premier rang : 1° l'étude de la propriété des termes, qui est le fondement du style ; 2° la connaissance d'un grand nombre de mots et de locutions que l'enfant sait bien en provençal, mais qu'il ignore en français, même après avoir fini ses classes primaires ; 3° l'acquisition des idées, des pensées et des sentiments qui embrassent la sphère où doivent se mouvoir l'intelligence et la sensibilité de nos élèves ; 4° ensuite ils abandonnent les défauts du langage populaire pour s'élever à la beauté lumineuse et vivifiante de ces bons auteurs ; ils aiment davantage leur pays parce qu'ils le connaissent mieux, grâce à l'aide que leur fournit leur langue maternelle. »

Après qu'en 1878, lors de l'Exposition universelle, M. Michel Bréal eut, devant tous les instituteurs réunis à la Sorbonne, préconisé cette méthode[1], les Félibres de Paris mirent au concours la thèse elle-même. Le travail couronné fut publié en 1888 dans *Occitania,* sous l'initiale S. (Savinien)[2].

En 1883, la Société littéraire et scientifique des Basses-Alpes avait aussi promis une médaille d'or à la meilleure méthode pour l'enseignement du français dans les écoles primaires. C'est Savinien qui obtint cette récompense.

En 1890, le 6e centenaire de l'Université de Montpellier provoqua dans cette ville la réunion de deux congrès : l'un de langues romanes, l'autre d'études languedociennes.

Mistral y fit de très justes observations sur l'absence de l'idiome local dans l'enseignement primaire, et le député Maurice Faure y plaida la cause du provençal avec la chaude éloquence qu'on lui connaît[3].

1. De cette conférence nous retiendrons le passage suivant :

« Si, à des enfants qui ont parlé patois jusqu'à l'âge de 12 ans, vous défendez subitement ce langage ; si vous traitez le patois comme un paria, l'esprit de l'enfant deviendra incertain, et il n'est pas sûr qu'il puisse remplacer ce que vous l'obligez à abandonner tout de suite. »

Le docteur Espagne en fit, la même année, un compte rendu qu'on peut lire dans le numéro du 13 novembre 1878 de la *Revue des Langues romanes.*

2. *Occitania,* août 1888, pp. 286-297.

3. Les vœux exprimés par le Congrès valent la peine d'être notés :

« Le Congrès d'Études languedociennes tenu à Montpellier à l'occasion du VIe centenaire de l'Université et de Jacme le Conquérant,

« Considérant les résultats donnés par l'enseignement du français au moyen des dialectes et langues locales,

« Émet le vœu :

« 1° Que les chefs de l'enseignement primaire prennent une série de mesures générales pour propager la connaissance de la méthode des versions languedociennes-françaises et en assurer la pratique ;

« 2° Que la langue d'oc soit désormais inscrite dans la liste des langues vivantes admises aux examens des instituteurs ;

« 3° Que le thème ou tout au moins la version en langue d'oc figure parmi les matières du certificat d'études primaires, et qu'il en soit de même du basque, du breton et du roussillonnais, dans les départements où ces idiomes sont parlés.

« 4° Considérant que la Faculté des Lettres de Montpellier a été, dans le Midi, la première où l'enseignement des langues romanes ait été organisé, et qu'il importe de continuer et de développer ces précédents, le Congrès

Quelques années plus tard, dans la même ville, Savinien défendit lui-même, avec succès, la cause d'une méthode qui devenait de plus en plus sa méthode.

C'est pour l'exposer et la défendre qu'il fut appelé, quelques années après, le 9 avril 1896, devant le 36ᵉ congrès annuel des Sociétés savantes qui siégeait à la Sorbonne.

Son rapport : *De l'utilisation des idiomes et dialectes locaux, et surtout de la langue d'oc, pour mieux apprendre le français,* conçu, pour répondre aux exigences de ces sortes de communications, sous une forme un peu condensée, fut très remarqué des congressistes. Il reçut les plus vives félicitations du savant président, M. de Boislile, qui « s'associa pleinement au vœu, éminemment patriotique, dont il contenait l'expression [1] ».

A la suite de ce petit triomphe officiel, Savinien fut nommé, le 22 décembre 1896, inspecteur du district d'Avignon.

Il semblait que cette fonction, qui le mettait à la tête de toutes les écoles d'une province, lui était attribuée pour lui permettre de faire appliquer la méthode qu'il avait si généreusement conçue et si savamment défendue.

Dans cet Institut des Frères, créé pour aller au peuple et pour fournir précisément à la classe laborieuse un enseignement basé sur la langue maternelle (ce qui, à

émet le vœu que la conférence de Philologie romane et le cours de Langue romane qui existèrent à la Faculté des Lettres de Montpellier pendant les années 1879-1883 soient rétablis sous les désignations qui leur furent alors attribuées. Il pense, en outre, que ces deux chaires devraient avoir comme complément naturel une conférence de Littérature, d'Histoire et de Droit languedocien.

« Considérant l'importance croissante des études d'anthropologie comparée et le concours qu'elles apportent à l'élucidation d'une foule de points d'histoire générale, de sociologie et de criminalité publique, le Congrès émet le vœu qu'un Museum d'anthropologie et d'archéologie préhistorique complète le cours d'anthropologie actuellement professé à la Faculté des Lettres de Montpellier. Il pense en outre que ce Museum devrait être spécialement affecté aux découvertes et aux trouvailles faites dans les départements méridionaux. »

1. Voir le compte rendu de la séance dans le *Journal officiel de la République française*, 10 avril 1896.

l'époque de son fondateur, était une révolution tout à fait semblable à celle que réclame Savinien), on aurait pu croire que la méthode qui portait déjà le nom d'un de ses membres allait trouver un terrain particulièrement favorable à sa prompte diffusion et à son complet épanouissement [1].

Si l'on songe que, d'après les statistiques de 1900, le seul Institut des Frères des Écoles chrétiennes comprenait, dans ses écoles de France, près de 300,000 enfants, on devine l'influence qu'aurait pu avoir un simple mot d'ordre, sagement mais énergiquement lancé.

Ce mot d'ordre général ne fut pas donné.

Les essais, quoique remarquables, furent isolés. Parmi ses confrères, Savinien forma des disciples qui obtinrent

1. C'est, en effet, pour nous un grand sujet d'étonnement que l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes ne se soit pas emparé de cette méthode qui répond si parfaitement à l'esprit de son fondateur et aux principes mêmes qui ont fait sa valeur, sa force et son succès parmi le peuple.

On a dit que la Révolution avait conquis le peuple parce qu'elle avait émancipé la démocratie en lui ouvrant les portes de la science.

Or, plus de cent ans auparavant, en 1679, un vénérable prêtre (dont la famille, originaire du Béarn, avait pour devise : *Que sien toustems ligats amasse. Indivisa maneamus !*), l'abbé de la Salle, sentant palpiter dans son cœur le désir universel qui grandissait déjà dans les masses, ouvrait ses écoles à tous les enfants de France en remplaçant le latin classique par la langue usuelle.

Par un instinct merveilleux de la logique naturelle et des besoins de l'enfant, il opérait ainsi dans l'enseignement une véritable révolution pacifique. Son programme se résumait en deux mots : aller du connu à l'inconnu, faire apprendre la langue classique inconnue par la langue maternelle déjà connue.

N'est-ce pas le principe même de la méthode de Savinien ?

Nous n'ignorons pas que le Manuel pédagogique de l'abbé de la Salle, *La Conduite des écoles*, destiné originairement aux écoles *françaises* de Reims et de Rouen, semble interdire cette méthode, en spécifiant que l'abandon du latin *officiel* doit se faire au profit du français *usuel*. Mais nous nous demandons si, en s'appuyant sur ce document pour condamner radicalement, comme on l'a fait plus tard, les dialectes *usuels* à l'avantage du français *officiel*, on n'a pas agi précisément contre l'esprit du fondateur, tout en paraissant obéir à la lettre.

Nous aurions mauvaise grâce à insister, puisqu'on nous apprend que, dans la nouvelle édition de *La Conduite des Écoles*, les supérieurs généraux viennent d'introduire un chapitre sur : *Les moyens d'enseigner le français par les dialectes locaux.*

dans leurs classes des succès égaux aux siens. Il eut aussi des imitateurs. A Landivisiau, le Frère Constantius composa une méthode pour apprendre le français par le breton. Le Frère Madir en faisait autant pour le flamand, tandis que le Frère Maxwel transformait l'enseignement primaire irlandais par l'emploi du gaélique.

Dans l'enseignement officiel, des expériences ont été tentées qui ont reçu l'approbation de l'autorité.

En 1886, M. Ricard, instituteur aux Milles, près Aix, présentait à l'approbation de M. Cochery un *Cours de thèmes provençaux.*

Voici la réponse qu'il recevait de l'Inspecteur primaire :

« J'ai reçu votre second cahier de thèmes provençaux, et je viens de le lire.

« Le provençal a sa littérature, et de nos jours même quelques auteurs ont publié des œuvres remarquables.

« Pourquoi n'en pas choisir les passages les plus agréables et composer une anthologie qui permettrait à l'élève d'en faire une traduction et de connaître en même temps les chefs-d'œuvre composés dans son dialecte ?

« J'ajoute que, pour les écoles primaires, il faut des œuvres modernes, des idées modernes, des textes contemporains...

« Que vos élèves soient de notre temps, qu'ils comprennent la grandeur du XIXe siècle.

« Lorsqu'ils seront devenus hommes, ils pourront pénétrer dans les siècles passés, mais il faut, avant tout, que leur esprit soit mûr. Si vous publiez ces thèmes, je vous engage à mettre en note quelques indications philologiques qui permettront aux enfants de voir les rapports constants entre les mots du sud et du nord de la Loire. »

« COCHERY. »

En 1896, M. Cornud, directeur de l'école publique d'Orange, écrivait à son inspecteur :

« Depuis 30 ans, l'enseignement de la langue française me donne beaucoup de mal et peu de résultats.

« Comme il n'est jamais trop tard pour se perfectionner, je viens d'essayer un nouveau genre d'exercices.

« Les élèves de l'enseignement secondaire classique doivent une grande partie de leurs progrès en composition française aux nom-

breuses versions qui leur sont données. Pourquoi ceux de l'enseignement primaire ne feraient-ils pas, eux aussi, des versions ?

« Ils parlent généralement deux langues : le français et le patois local. Ceux de la région du Sud-Est connaissent plus ou moins le provençal ; ils pourraient donc faire des versions provençales.

« Ayant remplacé une dictée par la traduction d'un morceau d'un de nos félibres que j'ai écrit au tableau noir, j'ai obtenu aussitôt un résultat qui a bien son prix, surtout pendant la canicule que nous traversons : la version a fait bien plus de plaisir aux élèves que l'exercice ordinaire d'orthographe.

« Si vous n'y voyez pas d'inconvénient, M. l'Inspecteur, nous continuerons de même une fois par semaine dans le cours supérieur [1]. »

Le système pratiqué à Orange par l'honorable M. Cornud fut approuvé et reconnu excellent par M. L. Boyer, inspecteur primaire.

Nous avons déjà parlé de M. Em. Boudon, instituteur, et de son *Manuel élémentaire de linguistique pour l'enseignement du français par les idiomes locaux* [2], ainsi que de M. Antonin Perbosc et de ses Sociétés scolaires traditionnistes.

Citons encore, pour les Alpes maritimes : A. Funel, instituteur à Vence ; pour le Gers : M. Bénétrix, homme de lettres ; et pour le Gard : M. Desmons, sénateur, qui ont appliqué ou fait appliquer la méthode avec le plus grand succès. A un moment donné, elle fut employée par près de 5,000 élèves des écoles primaires du Midi.

Tous les inspecteurs appelés à apprécier ses résultats ont distribué, non seulement des éloges et des encouragements, mais encore des prix publics. Les élèves instruits d'après ces principes fournissent des compositions où l'on trouve des qualités de forme et une richesse de fond qui indiquent un travail de réflexion personnelle et originale, qu'on ne rencontre pas au même degré chez les autres élèves de primaire.

1. *L'Enseignement pratique*, 20 août 1896, journal pédagogique paraissant à Pontivy.

2. Agen, Boucheron, 1894.

On sait les succès remportés par les élèves de l'école d'Arles aux concours poétiques organisés par les félibres de Sceaux ou même par des Sociétés exclusivement françaises. En 1883, le directeur de cette école reçut de la Société scientifique et littéraire de Digne une médaille d'or et obtint une médaille de vermeil à une exposition pédagogique de Londres.

Les savants les plus autorisés ont donné des éloges ou des encouragements. Il suffira de citer Gaston Paris, Paul Meyer, Michel Bréal, Antoine Thomas, Littré, Quatrefages, Paul Passy, l'abbé Rousselot, et parmi les plus distingués professeurs de nos Universités de province, MM. Léopold Constans, Chabaneau, Jeanroy, Bourciez, Clédat, etc., etc...

Il ne manquait dans la balance que le poids du génie. Mistral n'a pas oublié de l'y jeter. Profitant de la bonne fortune que lui fournissait la Sainte-Estelle d'exposer ses idées devant le grand maître de l'Université, en levant familièrement le verre en son honneur, il parla ainsi au banquet de l'Hôtel Continental, le samedi 11 juillet 1889 :

« Il est admis, je crois, parmi ceux qui s'occupent de questions pédagogiques, qu'une place de plus en plus grande doit être, de nos jours, faite aux langues vivantes dans l'enseignement scolaire.

« Eh bien ! sous les auspices du félibre ministre et du ministre cigalier qui réunit en ce moment la présidence de nos fêtes à celle du grand Conseil de l'Instruction publique, je viens demander, Messieurs, à ce grand Conseil vénéré, non pas l'enseignement officiel du provençal dans les écoles de l'État (Dieu me garde, et Sainte Estelle, de cette proposition dont je connais tous les périls), mais la reconnaissance de la langue d'oc comme vivante.

« Je vais m'expliquer là-dessus.

« On veut bien nous accorder au Collège de France, et çà et là, dans quelques Facultés de Lettres, le droit d'être étudié comme idiome mort.

« Il est vrai qu'en dehors même de nos statuts et de nos chartes, indispensables à connaître pour l'histoire du Midi, quatre siècles de culture et de gloire littéraire nous ont bien mérité, ce me semble, cet honneur ; mais des obsèques, si royales qu'elles soient, ne sauraient consoler d'un enterrement hâtif, et depuis le jour astral ou un poète

lui a crié : ***Surge et ambula***, la langue provençale, secouant son sommeil, naïvement se croit vivante.

« Serait-ce encore une illusion, comme tant d'autres qu'on reproche à notre Midi « sounjo-fèsto » ?

« Et tous nos paysans, et tous nos ouvriers, et toute cette masse rurale ou citadine, qui, chez nous, parle encore ou tout au moins comprend la « ***lingua rustica*** », inhérente au sol natal, ne parleraient-ils pas la langue des vivants ?

« Pourquoi donc les maîtres de nos écoles primaires et secondaires n'inspireraient-ils pas à leurs disciples de province le respect et le culte des dialectes naturels, que le peuple conserve avec l'obstination du génie national ?

« Pourquoi les professeurs ne se serviraient-ils pas de ces parlers gallo-romains, pour montrer aux élèves les origines du français, et la chaîne qu'ils forment philologiquement entre le latin mort et le latin vivant. »

Après le maître, les disciples.

A l'époque où le ministre de l'Instruction publique s'occupait d'introduire de nouvelles réformes dans les programmes de l'enseignement, l'École parisienne du Félibrige lui adressait une lettre dont nous extrayons les passages principaux :

« L'opinion publique a accueilli avec un vif intérêt l'annonce des réformes que vous vous proposez d'introduire dans les plans d'étude des différents ordres d'enseignement....

« Nombre de bons esprits pensent que le plan des études primaires est quelque peu encombré, que le programme de l'examen pour le certificat d'études est chargé de matières trop générales ou même trop abstraites, dont l'assimilation rencontre dans les cerveaux enfantins de grandes difficultés, et dont l'utilisation pratique serait trop rare dans la vie de la grande majorité de nos élèves, pour qu'il y ait profit à leur en imposer l'étude dans leur enfance.

« Les programmes annexés au décret du 27 juillet 1882 posaient des principes excellents : « l'éducation intellectuelle ne donne qu'un nombre limité de connaissances ; — l'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais d'enseigner bien ; — l'instruction est restreinte, mais elle n'est pas superficielle, car ce qui fait qu'une instruction dans son genre est complète ou incomplète, ce n'est pas l'étendue plus ou moins vaste du domaine qu'elle cultive, mais la manière dont elle le cultive ; — la meilleure méthode pédagogique, surtout quand il faut s'adresser à l'intelligence des enfants, est celle qui procède toujours ***du connu à l'inconnu***, de ce qui est proche à ce

qui est éloigné; l'assimilation des connaissances est ainsi rendue plus facile et plus attrayante.... »

« Telle est la méthode féconde en résultats que le décret de 1882 prescrit plus particulièrement à l'étude de la géographie...

« C'est devenu un lieu commun pour les économistes et pour les hommes politiques que de se plaindre de la dépopulation des campagnes. Il paraît certain que l'école peut apporter à ce mal des remèdes efficaces. Le développement de l'enseignement agricole, son orientation vers l'utilisation pratique, permettront au cultivateur de tirer un plus grand profit de la terre; et l'enseignement de l'histoire, tel que nous le concevons, grandira en lui l'amour du sol natal par des liens à la fois matériels et moraux... Connaissant mieux son pays natal, l'enfant en sera plus fier, l'aimera mieux et se trouvera ainsi plus tard moins disposé à le quitter...

« De même que nous voudrions voir l'histoire générale éclairée en quelque sorte à la lumière de l'histoire locale, il nous semble que les *parlers locaux* devraient servir à l'étude de la langue nationale, pour laquelle ils sont les plus précieux des auxiliaires dans un enseignement conduit suivant une saine méthode.

« Ces parlers sont un instrument de comparaison d'une puissance et d'une précision sans égale; ils joueraient dans l'enseignement primaire le rôle éminemment utile qui est dévolu aux langues anciennes et aux langues vivantes, dans l'enseignement secondaire.

« Tous les philologues s'accordent à dire qu'une langue est étudiée plus facilement et plus complètement quand on peut la comparer à une autre et surtout à un idiome voisin. A ce point de vue, l'enseignement primaire, surtout dans la partie méridionale de la France, dispose d'un instrument pédagogique qui peut rendre des services inappréciables. C'est l'avis de plusieurs des maîtres de l'Université. La méthode qu'ils ont préconisée a déjà subi la consécration d'une expérience qu'il y aurait grand intérêt à généraliser...

« Ici encore, les moyens d'application ne sont point d'une réalisation malaisée, et le corps enseignant pourrait rapidement et facilement être mis à même de les employer. »

Aucun document ne saurait nous faire connaître la réponse du ministre plus exactement que la lettre suivante d'Amouretti à Mistral, que nous avons eu la bonne fortune de retrouver :

« Paris, le 11 mars 1896.

« Mon cher Maître,

« En réponse à la pétition que nous lui avons envoyée et qui a été insérée dans l'*Aiòli*, M. Combes nous avait conviés pour le vendredi 6 mars, à 8 h. 1/2 du matin.

« La délégation qui est allée au ministère, était composée de MM. Bonnaud, Laborde, Brun, Fourès, Maurras, Plantadis, Mazet et Amouretti.

« C'est notre secrétaire général, Charles Brun, qui a fait les présentations et qui a pris la parole au nom de l'École parisienne.

« Le Ministre nous a accueillis avec une grande bienveillance. Il nous a dit que depuis longtemps il avait compris l'utilité des études locales ; deux ans de suite il avait fait inscrire au budget du Conseil général de la Charente-Inférieure un crédit de 500 fr. pour les maîtres qui s'occuperaient de ces études. A présent qu'il est au ministère, il peut donner plus d'extension à ses idées ; et pour nous prouver la vérité de ce qu'il disait, il nous annonça qu'une circulaire était à l'étude pour recommander à tous les maîtres de France de rechercher tout ce qui touche à leur pays, à son histoire, ses dialectes, etc...[1] »

Cette même année 1896, se réunissait à Avignon un congrès composé presque uniquement de félibres militants, qui ne mirent à leur programme ni tambourins, ni farandoles, ni chansons, ni « Cours d'amour ». Hommes d'étude et d'action, ils ne recherchaient ni le bruit, ni l'éclat extérieur.

Le but était d'échanger des vues, de mettre en commun le résultat des expériences de chacun, d'établir un programme d'ensemble pour favoriser l'expansion de la langue d'oc, *dans l'école* surtout, comme auxiliaire du français, et aussi *à la tribune* et *dans la chaire*.

1. Paris, lou 11 de mars 1896.

Moun car Mèstre,

En seguido de la peticioun que i'avèn mandado e qu'es estado inserido dins l'*Aiòli*, M. Combes nous avié counvida pèr lou divèndre 6 de mars, à 8 h. 1/2 dóu matin.

La delegacioun qu'es anado au menistèri èro coumpausado de Messiés Bonnaud, Laborde, Brun, Fourès, Maurras, Plantadis, Mazet e Amouretti.

Es noste secretàri generau, Carle Brun, qu'a fa li presentacioun e qu'a pres la paraulo au noum de l'Escolo parisenco.

Lou Menistre nous a aculi em'uno benvoulènci majo. Nous diguè que despièi long-tèms avié coumpres l'utileta dis estùdi loucau : dous an à-de-rèng avié fa escriéure au « budget » dóu Counsèu generau de la Charento-Inferiouro un crèdi de 500 fr. pèr li magistre que s'óucuparien d'aquélis estùdi. Aro qu'es au menistèri, pòu douna mai d'estencioun à sis idèio, e pèr nous prouva la verita de ço que disié, nous anounciè qu'uno circulàri èro au destré pèr recoumanda à tòuti li magistre de Franço de cerca tout ço que pretoco soun païs, l'istòri, li dialèite, etc...

A la suite de communications intéressantes qu'il serait trop long de rapporter, les vœux suivants furent émis :

Pour ce qui concerne *l'école*, M. Jules Véran demanda :

1° Que les instituteurs du Midi, qui, grâce à leur origine, savent très bien le provençal, en propagent le goût parmi les élèves avec lesquels ils sont toujours en contact, et s'en servent pour mieux leur apprendre le français ;

2° Que les professeurs des lycées donnent une place à la langue provençale ;

3° Qu'on augmente le nombre des chaires de langue d'oc dans les Facultés du Midi.

Joseph d'Arbaud, après avoir donné l'idée de créer pour le provençal des chaires libres, réclama que la langue d'oc soit inscrite sur les programmes des examens, au titre de langue vivante, comme l'anglais, l'allemand, l'italien, l'arabe, pour l'obtention du certificat, du brevet, du baccalauréat.

Arnavielle fit observer que, tout en réservant les droits de chaque dialecte, tous les félibres devraient adopter l'unité orthographique établie par le *Tresor dóu Felibrige*.

Le Frère Théophile, directeur des écoles de Beaucaire, se plaignant de la petite place accordée à la littérature provençale dans les manuels d'histoire littéraire destinés aux écoles, demanda qu'on mette entre les mains des élèves non seulement un précis d'Histoire littéraire, mais aussi un petit manuel d'Histoire particulière des provinces méridionales.

Enfin, Savinien, résumant les débats et rappelant en substance la communication faite au congrès des Sociétés savantes, insista sur la nécessité d'introduire dans toutes les écoles primaires du Midi des « classiques provençaux », appropriés aux besoins de chaque région.

Au R. P. Xavier de Fourvières, le sympathique « Paire blanc » qui a fait briller le verbe provençal dans les chaires de plus de deux cent cinquante villes ou villages,

appartenait le droit et l'honneur de diriger les débats sur la question de la *prédication*, en langue d'oc.

Il résuma sa pensée dans les vœux suivants :

« Vu que le provençal est la langue de notre peuple, qu'il est utile, pour ne pas dire nécessaire, que le peuple soit évangélisé dans sa langue, qu'avec cette langue on peut atteindre plus facilement son intelligence et son cœur ;

« Vu que c'est dans les Grands et Petits Séminaires que se forment les évangélisateurs de notre peuple ;

« Le Congrès a l'honneur de soumettre ce double vœu à S. G. Mgr l'Archevêque d'Avignon :

« 1° Qu'il soit fait une place au provençal dans ses deux Petits Séminaires, et qu'un prix annuel soit accordé à la meilleure traduction provençale d'un auteur grec ou latin ;

« 2° Qu'à l'exemple de ce qui se pratique au Grand Séminaire de Carcassonne, les abbés du Grand Séminaire d'Avignon soient tenus, le jour où ils prêcheront en français, de faire, à la suite, une glose en langue vulgaire et qu'ils aient toute liberté d'écrire en cette langue leurs dissertations philosophiques ou théologiques. »

En présence du délégué officiel de Monseigneur l'Archevêque, à qui son origine et son caractère méridional avaient concilié de grandes sympathies, on demanda aussi que désormais tous les évêques des pays d'oc fussent d'origine méridionale [1].

Ces diverses motions furent, parait-il, très applaudies.

1. Cette motion, où l'on ne pouvait voir, par conséquent, aucune allusion personnelle désobligeante, tout en recherchant d'abord, il est vrai, l'intérêt de la race, n'est-elle pas favorable à ceux-là mêmes qu'elle vise ? N'est-il pas évident, en effet, qu'à intelligence et dévouement égal, celui qui est familiarisé de jeunesse avec les mœurs d'une race dont il a pu étudier sur place la mentalité, aura beaucoup moins de peine et bien plus de succès dans son administration que l'étranger qui, avant de gouverner, est obligé de s'instruire de la psychologie de ses sujets et de s'accommoder à des tempéraments peut-être fort opposés au sien ?

Dans les récentes promotions faites par le Pape, désormais libre de son choix, on a pu remarquer la préoccupation bien évidente de placer les nouveaux élus dans une région très voisine de leur pays d'origine.

Le clergé, était-il dit, lorsqu'il sait comprendre son rôle, qui est d'accompagner, d'aider, de secourir les hommes, tous les hommes, quel que soit leur parti, depuis le berceau jusqu'à la tombe, pour leur apprendre à bien vivre et à bien mourir, est très sympathique et très utile à tous.

Mais, pour être utile, il faut qu'il soit compris.

Or, quand le curé de village prêche à ses paroissiens un beau sermon français, est-il sûr d'être compris?

S'ils étaient sincères, ces braves gens répondraient que, si déjà dans la conversation ils ont quelque peine à saisir les nuances d'une langue qui ne leur est guère familière, lorsqu'on l'emploie en chaire avec le vocabulaire plus noble et plus recherché qu'on croit qu'elle réclame, ils y demeurent alors totalement étrangers, de sorte que, nouveaux Jean-Baptiste, les prédicateurs modernes, malgré la foule d'auditeurs qui les entoure, prêchent dans le désert.

M. le docteur Chabrand transporte à peu près les mêmes arguments dans la question des *assemblées de citoyens*.

M. Uzès fait observer que l'emploi du dialecte populaire cadrerait parfaitement avec les aspirations démocratiques de notre époque [1].

M. Gabriel Perrier, à l'expérience duquel on peut se fier, dit que l'orateur qui s'exprime en provençal devant un auditoire populaire, est amplement récompensé par le succès qu'obtient sa parole.

1. Il est à remarquer que l'art de parler en public est presque nul parmi le peuple. C'est peut-être parce qu'habituellement il se sert du provençal et que, lorsqu'il est obligé d'user du français, qui n'est pour lui qu'une langue acquise, il est gêné par l'instrument même dont il ne possède ni la connaissance raisonnée, ni l'habitude empirique, ni le génie instinctif.

Incapable de faire prévaloir ses idées par la parole, qui est la grande puissance du jour, il abandonne alors la direction de ses affaires à des gens qui sont le plus souvent étrangers au pays, ignorants de ses besoins, mais qui savent enlever les suffrages par le mirage étincelant d'une éloquence presque toujours aussi creuse que sonore.

L'invasion actuelle et croissante des situations parlementaires, par des gens qui n'ont souvent d'autre science sociologique que celle des artifices du langage, donne à cette question une véritable gravité.

Si son but n'est pas d'éblouir pour mieux tromper, mais d'éclairer pour convaincre, il est sûr d'être compris et suivi.

M. Perrier a toujours remarqué que, même après des orateurs illustres qui soulevaient l'admiration, un murmure de sympathie et de satisfaction s'élevait de l'auditoire dès qu'il entendait ses premières paroles provençales.

Pour ce qui concerne les assemblées officielles, le Congrès ne prétend pas demander à celles dont les membres sont recrutés, en général, dans une classe très cultivée, de délibérer en provençal. Il observe seulement que dans les conseils municipaux il n'est pas rare de rencontrer d'excellents conseillers incapables de faire prévaloir des idées quelquefois fort justes, faute de savoir s'exprimer élégamment en français officiel. Au lieu de les obliger à parler un français ridicule, qui jette d'avance le discrédit sur leur motion, qu'on donne officiellement droit de cité à la langue de leur petite patrie, dont il s'agit précisément de traiter les intérêts particuliers.

Tout le débat concernant l'usage du provençal dans les *tribunaux* se résume dans les considérants et les vœux présentés par M. le baron Hipp. Guillibert, avocat à Aix :

« I. — Étant donné :

1° Que les statuts et usages de la Comté de Provence en langue provençale et les arrêts du Parlement d'Aix, qui avait pouvoir législatif en bien des matières, sont toujours en vigueur pour tout ce qui ne se trouve pas contraire au code et aux lois actuelles ;

« 2° Que journellement la Cour et les tribunaux, les notaires et les particuliers, dans l'application et l'interprétation des droits de propriété, servitudes, usages de toute sorte, doivent se référer à ces lois et coutumes de notre ancienne nation provençale ; que, par conséquent, la connaissance du droit provençal est nécessaire aux hommes de loi, avocats, juges et officiers ministériels, et doit avoir place, autant que le droit romain, dans les programmes de l'enseignement supérieur ; qu'il est naturel que ces leçons, touchant l'ancien droit national, soient données à l'Université séculaire et toujours renommée de l'antique capitale de Provence ;

« Nous formons le vœu qu'une chaire de droit provençal soit instituée à la Faculté de Droit d'Aix en Provence.

« II. — Étant donné que la langue provençale est le parler usuel de tous les pays de Provence ;

« Étant donné que les causes civiles et criminelles peuvent rarement s'instruire sans l'audition de témoignages en langue populaire ; qu'il est absolument nécessaire que le juge et les officiers de justice comprennent la langue des gens qu'ils mandent par devant eux ;

« Étant donné d'ailleurs qu'en langue provençale furent prononcés, écrits, conservés et imprimés les statuts de notre nation de Provence, qui ont toujours vigueur en plus d'une matière ; que souvent aussi sont écrits en provençal les registres de baptêmes, de mariages, de décès, les délibérations consulaires et autres actes des archives communales, livres de raison des familles etc., qui plus d'une fois sont produits dans les procès ;

« Nous formons le vœu de conférer, dans les départements méridionaux, les offices de judicature de tout ordre aux seuls fonctionnaires connaissant la langue d'oc. »

Plusieurs orateurs font remarquer « que c'est le besoin impérieux et le droit strict des justiciables d'être jugés par des magistrats qui les comprennent[1]. »

1. Ceci nous rappelle une anecdote trop savoureuse pour que nous résistions à la tentation de la citer :

Le poète de Maillane était juré à Aix pour une session des Assises. Vient une affaire d'empoisonnement qui s'est passée en Camargue. Un des principaux témoins à décharge ne parle que le provençal. L'avocat, qui compte fortement sur sa déposition et qui craint qu'elle ne soit pas bien comprise de tous, croit nécessaire de demander au président l'autorisation de répéter ou de faire répéter en français les passages importants.

Le président, qui se pique de parisianisme, s'empresse de répondre que le provençal n'est pas autre chose que du mauvais français et que tout homme instruit comprend ce jargon.

Averti, sous table, par les coups d'éperon d'un confrère, il se fend d'un compliment à Mistral, mais n'en conclut que plus nettement : « Que le témoin s'exprime en provençal, nous le comprendrons tous ! » Le témoin s'avance et, par le plus heureux des hasards, commence ainsi :

« Erian à jour fali, m'avançave sus lou lindau pèr alesti la menèstro... »

L'avocat l'arrête soudain : « Monsieur le Président a bien compris ? »

Stupeur générale ! Tête présidentielle !

Mistral, qui, jusque-là, avait pris son air superbe d'empereur blessé, jubilait. Volontiers il eût embrassé le témoin, qui n'avait eu qu'à être vrai provençal pour donner une bonne leçon au juge.

S'il s'était agi d'une phrase capitale, entraînant absolution ou condamnation d'un homme, on voit quel malheur ce serait d'avoir des juges n'entendant pas ce qui est soumis à leur jugement par des gens qui, pourtant, ont droit à être compris.

M. Perrier rappelle à cette occasion le fait de ce paysan qui, ne pouvant se faire entendre de son juge de paix, lui dit : « Pourquoi venez-vous chez nous, puisque vous ne comprenez pas notre langage[1] ? »

Condamné là-dessus pour outrage au tribunal, il se pourvut en cassation, et la Cour suprême cassa le jugement, estimant que ce n'était pas outrager un tribunal que de revendiquer les conditions nécessaires de toute bonne justice. L'objection connue : « Pourquoi n'apprenez-vous pas le français ? » n'a ici aucune raison d'être, car c'est à la justice à se mettre à la portée des justiciables, et non à ceux-ci à s'élever au niveau de la justice.

1. M. de Berluc a écrit à ce propos une page satirique que ceux qui la connaissent nous en voudraient de ne pas citer :

« ..... Ceci s'est passé dans les Alpes, il y a quelques années. J'avais reçu la visite d'un savant d'Amérique qui venait étudier de près nos dialectes.

« Un soir, nous allâmes dans une petite maison de village où il étonna tout le monde par sa connaissance des plus petites minuties du provençal.

« Par hasard, se trouva là le juge de paix de l'endroit, franchimand de la plus belle eau, fraîchement débarqué en Provence, et qui ne comprenait pas un mot de tout ce qui se disait autour de lui. Mais il était premier prix d'anglais d'un lycée. Il s'attrappa comme une sangsue à notre visiteur, heureux de faire montre de son savoir.

« La soirée fut des plus gaies, remplie de contes et de chansons. Le pauvre francihot brillait comme s'il eût été sourd et muet. De temps en temps le maître provençaliste avait, le brave homme, pitié de lui et lui expliquait, *en anglais*, ce que ses justiciables disaient en provençal !

« Chacun souriait en cachette. A la fin, un saint Jean bouche d'or dit le mot cruel de la situation :

« Monsieur, fit-il à l'américain, c'est péché que vous ne soyez pas notre juge de paix. Il nous serait bien plus facile de nous entendre quand nous allons pour régler nos différends !

« Des fonctionnaires sachant assez d'anglais pour être juges à Londres, et pas un mot de provençal pour comprendre leurs justiciables !

« Nos pères avaient trouvé un moyen radical. La reine Jeanne avait pavé la Provence d'angevins et de napolitains. Les plaideurs parlaient une langue et le sénéchal répondait dans une autre. Furieux, les seigneurs provençaux, un Gantelme en tête, se réunirent à Aix, firent en quelque sorte le siège du palais comtal, et forcèrent la Reine de jurer, sur l'Évangile, qu'elle ne nommerait plus aux emplois du gouvernement que des hommes de Provence. Un jour qu'elle essaya de reprendre un gouverneur étranger, ils en appelèrent au juge, et devant la fermeté de leurs réclamations, la Reine s'inclina.

« Et Provence fut rendue aux Provençaux ! »

Le Congrès demanda donc que le gouvernement consultât les autorités locales pour la nomination des juges, des juges de paix surtout, chez qui l'ignorance de la langue pourrait avoir autant d'inconvénients pour eux-mêmes que pour leurs justiciables.

La Bretagne aux Bretons, réclamaient de leur côté les fidèles du pays d'Arvor, au congrès de l'Association bretonne qui se tint à Saint-Brieuc en juin de la même année 1896.

Rien d'instructif comme le rapprochement de ces deux manifestations simultanées des désirs intimes de la Provence et de la Bretagne[1].

Le superbe discours de l'avocat R. Paturel se termine à peu près par les mêmes vœux que nous avons signalés tout à l'heure :

« 1° Que l'éducation bretonne de l'enfant soit respectée dans les salles d'asile et les écoles maternelles ;

« 2° que l'enseignement du français à l'école primaire se fasse, non plus par la proscription brutale de la langue bretonne, mais à l'aide d'une méthode rationnelle qui conduise progressivement les enfants,

1. « Aux extrémités presque les plus reculées du pays, et à quelques jours d'intervalle, on a entendu deux assemblées faire les mêmes revendications, signaler des lacunes semblables, et formuler des vœux identiques.

« Comme il n'y a pas eu d'entente préalable et que chacune d'elles s'est uniquement inspirée des besoins de la région où elle se tenait, les conclusions de l'une trouvent dans les arguments de l'autre une force nouvelle et un appui inattendu ; elles revêtent je ne sais quel caractère d'universalité qui s'impose à l'attention même des plus indifférents.

« Ce qui ressort clairement des rapports et des discussions, c'est un besoin unanime de décentralisation. On aspire à sortir de ces cadres artificiels où la Révolution nous a parqués, et où l'esprit national étouffe depuis plus de cent ans. On demande de l'air et de l'espace. Ce sera l'honneur de la Provence et de la Bretagne, sinon d'avoir eu l'initiative de cette réaction nécessaire, du moins d'y contribuer avec le plus d'efficacité....

« En apparence, tout était contraste entre les deux assemblées, comme entre les deux villes et les deux pays où elles s'étaient réunies. En réalité, les raisons fournies de part et d'autre sont à peu près les mêmes : il est à croire qu'elles sont bonnes, puisqu'elles ont produit la même conviction dans des milieux et dans des esprits différents. »

Compte rendu du Congrès, par R. de Larvor.

par des exercices raisonnés, de la connaissance du breton à celle du français, suivant la méthode préconisée par l'abbé Perrot en Bretagne et le Frère Savinien en Provence ;

« 3° que les classes élevées de la société reprennent l'usage du breton, dans toutes les circonstances de la vie de relation ;

« 4° qu'à l'exemple de ce qui se passe en Irlande, on exige de tous les fonctionnaires du pays bretonnant l'usage de la langue provinciale dans leurs rapports avec les administrés bretonnants.

« 5° Que l'étude de la langue celtique soit officiellement admise dans les programmes scolaires. »

A la suite du congrès, l'Association bretonne décida de prendre la direction du mouvement et de la confier à une commission spéciale qui prit le nom de Comité de préservation du breton[1].

Sous l'impulsion de son ardente initiative, de nombreux ouvrages ont été publiés[2].

Le 14 août 1896, le Congrès de la Ligue de l'enseignement primaire, tenu à Morlaix sous la présidence

1. La série de ses rapports, brillamment inaugurée, dès 1897, par M. le chanoine du Bois de la Villerabel, vicaire général de St-Brieuc, est un enseignement des plus profitables et un encouragement des plus solides.

Le titre seul des chapitres est éloquent : Livres destinés aux écoliers. — Livres destinés aux maîtres. — Livres de prix. — Petite bibliothèque bretonne de propagande. — Journaux bretons. — Musique bretonne, mélodies et chansons bretonnes. — Publications en breton ou sur le breton. — Cours de breton. — Concours pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire. — Publications en français sur la question bretonne et le mouvement breton. — Théâtre breton. — Plan d'action. — Travaux de préparation. — Cours public de langue bretonne. — Mouvement littéraire breton. — Moyens à employer pour la préservation du breton. — Enquêtes sur la technologie agricole et des plantes. — Vocabulaire comparé des dialectes, etc., etc.

2. Citons en particulier : *Abrégé de la méthode de Landivisiau pour apprendre le français à l'aide du breton*, Saint-Brieuc, Prud'homme, 1899 ; — *Grammaire raisonnée de la langue bretonne*, Saint-Brieuc, Prud'homme, par M. Ernault, professeur à la Faculté de Poitiers, un des plus savants représentants de la science celtique, qui prépare toute une série d'ouvrages pour l'enseignement du breton ; — *Les mots latins dans les langues britonniques*, par J. Loth, doyen de la Faculté des Lettres de Rennes ; — *Dictionnaire* de l'abbé Étienne, publié par M. Le Roux, professeur à Guéret ; — *Une excursion à travers l'histoire de Bretagne*, par M. du Cleuziou. Saint-Brieuc, Prud'homme.

d'Anatole Le Braz, décidait la création de l'Union régionaliste bretonne, à allure plus populaire et plus extérieure[1].

Le 1er septembre 1900, elle tenait ses assises à Guingamp. Sous la direction de son président, M. le marquis de l'Estourbeillon, elle a fait paraître, pour 1902-1903, un annuaire très documenté.

Tous les efforts réunis ont abouti au vote du Conseil général des Côtes-du-Nord qui, dans sa séance du 26 août 1904, sur l'initiative de M. Hervé de Saisy, réclamait que le français soit enseigné dans les écoles de Basse Bretagne par la méthode bilingue.

Le mouvement breton fut déterminé par l'exemple de l'Irlande. M. de la Villerabel nous le déclare dans le remarquable discours qu'il prononça au congrès de Saint-Brieuc en 1896 et qui fut le point de départ de toute la croisade[2].

1. « L'*Union*, était-il dit, ne présente aucun caractère politique ; au point de vue religieux, elle a sagement su conserver la neutralité qu'exigent les circonstances actuelles. Son seul but est de développer en Bretagne une activité littéraire et intellectuelle propre, et de s'occuper activement, sans négliger les questions de fraternité interceltiques, de restaurer chez nous le culte de la langue bretonne. Dans la question, si populaire aujourd'hui, du « mouvement breton », l'Union régionaliste ne voit pas seulement la langue bretonne, elle s'intéresse encore à la musique populaire de chez nous, si riche à tous les points de vue, à l'art breton proprement dit, profondément distinct de tout autre, et enfin à la littérature bretonne en langue française.

L'Union régionaliste bretonne a prouvé la force de sa constitution en allouant aux sciences et à l'archéologie celtiques une branche spéciale, sans pour cela vouloir empiéter sur le domaine presque exclusif de cette autre union qui s'appelle l'Association bretonne. Grâce au dévouement de M. de Kerviller, elle organise tous les ans des concours de poésie qui ont beaucoup de succès.

2. « Il y a quatorze siècles, disait-il, les îles d'outre-Manche nous envoyaient des apôtres parlant une langue que la moitié de la Bretagne a fidèlement conservée. Cette langue fut l'instrument dont se servit la Providence pour nous apporter la civilisation chrétienne ; elle conserva l'empreinte de la noble mission qu'elle avait reçue du ciel. Nos traditions les plus antiques, notre esprit provincial sont liés à ces mots qui sonnent parfois avec dureté à nos oreilles, lorsqu'ils sortent des bouches rustiques,

Qu'ont fait les Celtes irlandais?

L'orateur lui-même nous renvoie à une étude très substantielle de M. Vallée, qui a visité en détail les écoles du Pays de Galles [1].

mais qui ont, au témoignage des celtisants, une rare énergie et une extraordinaire puissance d'expression....

« Comme au VI[e] siècle, écoutons les leçons qui nous viennent d'outre-mer. En nous rappelant les liens qui nous unissent, malgré nos destinées différentes, nous nous convaincrons que nous pouvons réaliser ce qu'ils ont entrepris eux-mêmes en Irlande, dans le Pays de Galles ou sur les sommets de l'Écosse, et nous répéterons les paroles que Lamartine prononça dans un banquet national des Gallois et des Bretons, à Abergavenny, dans le Pays de Galles :

Quand ils se rencontraient sur la vague ou la grève,
En souvenir vivant d'un antique départ,
Nos pères se montraient les deux moitiés d'un glaive
Dont chacun d'eux gardait la symbolique part :
Frère! se disaient-ils, reconnais-tu la lame?
Est-ce bien là l'éclair, l'eau, la trempe et le fil?
Et l'acier, qu'a fondu le même jet de flamme,
Fibre à fibre se rejoint-il?
. . . .
Nos langues, où le bruit de nos grèves domine,
Ne vibrent-elles pas, rudes, du même son,
Ainsi que deux métaux nés dans la même mine
Rendent l'accord à l'unisson?

« En travaillant, comme eux, à la préservation et la propagation de la langue celtique, nous retrouverons cet accord à l'unisson qu'a chanté le poète.

« Dans ce mémoire, nous nous proposons d'exposer rapidement ce que les Celtes Irlandais d'outre-mer ont fait pour leur idiome, et nous en dégagerons quelques indications pour l'Association bretonne qui entreprend cette année de susciter un vaste mouvement analogue à celui des Sociétés et Ligues gaéliques en Irlande. »

1. F. Vallée, *La langue bretonne et les écoles*, St-Brieuc, René Prud'homme, 1895.

« En Irlande, la situation, au point de vue des écoles, était, il y a peu d'années, exactement ce qu'est la nôtre aujourd'hui. Témoin cette lettre d'un instituteur :

« Les enfants irlandais sont naturellement très bien doués, mais la « méthode suivie actuellement, qui consiste à leur donner l'instruction « dans une langue qui n'est pas la leur, a pour résultat de les abrutir « *(of making them stupid...)* N'est-il pas souverainement déraisonnable « d'attendre des jeunes irlandais des progrès sérieux dans la lecture et « autres matières du programme, quand ces matières sont enseignées « exclusivement en anglais? C'est là une méthode barbare... On sacrifie « ainsi les facultés de l'âme, sans parler des humiliations imméritées « auxquelles on condamne ces malheureux enfants. » (Lettre de M. Duggan

Ces peuples pratiques ont compris qu'une langue artificielle, apprise péniblement à l'école, ne saurait être pour une race un instrument fécond de culture intellectuelle et que, seule, la langue maternelle, apportée en naissant, peut remplir ce rôle capital ; ils ont très bien vu que l'éducation doit être appropriée au milieu et répondre aux aptitudes populaires et nationales.

de Galway, insérée dans le rapport de 88-89 de la « Society for the preservation of the irish language » (pages 13-14).

« Cette « méthode barbare » avait amené en Irlande, comme chez nous, le discrédit le plus complet de la langue populaire. Parler la langue populaire, nous dit un correspondant de la Ligue Gaélique, était considéré comme un signe de vulgarité et d'ignorance...

« Ceux qui la savaient avaient honte de la parler et même d'avouer qu'ils la savaient. Aussi, les parents n'apprenant plus à leurs enfants la langue des ancêtres, la disparition du gaélique n'était plus qu'une question de temps. C'est dans ces circonstances que fut fondée la Société pour la préservation de la langue irlandaise, qui depuis a servi de modèle à un grand nombre de Ligues (Société littéraire nationale d'Irlande ; — Ligue Gaélique, fondée par les catholiques et un grand nombre de partisans du self-government ; — Society for the preservation... qui a de fortes attaches gouvernementales et a été constituée par les Orangistès), ayant toutes pour objet la préservation de l'irlandais comme langue parlée.

« Elles ont atteint cet objet surtout en s'occupant de propager l'enseignement de l'irlandais dans les écoles. « C'est de nos écoles, lisons-nous « dans un des rapports annuels, que dépend avant tout le succès de notre « mouvement. »

« La « Société » a trouvé un auxiliaire inappréciable dans la science et le dévouement des Christians Brothers. Le R. F. Maxwel, supérieur général pour l'Irlande, a compris qu'il y avait là un moyen puissant de relèvement moral pour ces populations, travaillées, comme les nôtres, par l'alcoolisme et l'émigration. C'est surtout au zèle éclairé des Frères chrétiens que l'enseignement primaire irlandais doit d'avoir pris, en peu d'années, une très remarquable extension. Ces réformes, pénibles au début, reçoivent maintenant les encouragements officiels. Le principal meeting de la « Société » fut, l'année dernière, présidé par le lord-maire de Dublin.

« Gladstone a, dans un « speech » célèbre, résumé d'une façon très élevée, bien qu'un peu anglaise peut-être, les raisons qui doivent rallier les esprits éclairés aux principes du maintien des langues celtiques. Voici, en substance, l'idée maîtresse de ce discours :

« Le principe de respect du passé, le principe de ce qu'on peut appeler le patriotisme local, est très noble en lui-même. De plus, en restant fidèle à son génie propre, non seulement on s'honore par un acte de noblesse, d'indépendance et de courage ; mais, si l'on sait cultiver les ressources de ce génie, on s'élève naturellement à une certaine supériorité intellectuelle, morale et artistique, qui amène son contre-coup dans le domaine économique. »

(Discours de Gladstone à l'Eistedsfod (congrès celtique) de Wresham, reproduit dans le Rapport annuel de la Society..., 86-89, pp. 27, 28, 29.

C'est pourquoi, par permission, et, s'il le fallait, par ordre du gouvernement, l'enseignement est donné en Irlande, en Écosse, dans les Iles Hébrides, à l'aide de l'idiome gaélique, et, dans le pays de Galles, avec le secours du gallois[1].

En Espagne, la Catalogne se trouve dans les mêmes conditions que l'Irlande, que la Bretagne, que la Provence.

Librement unie autrefois au royaume de Castille, par alliance volontaire et non par droit de conquête, elle en est réduite aujourd'hui à défendre la vie de son idiome national contre la centralisation envahissante. Elle le fait non seulement par des œuvres de magnifique poésie, comme l'*Atlantide* de Verdaguer, qui est un pur chef-d'œuvre, mais encore par des journaux et des écrits de toute sorte.

1. Cet exemple du gouvernement anglais, aussi jaloux que quiconque de son autorité, mais préoccupé avant tout de la prospérité intellectuelle et économique de ses peuples, doit donner à réfléchir.

Les résultats? Rien ne les exprime mieux peut-être que l'anecdote suivante, narrée par Mistral lui-même. (*Aiòli*, 7 mars 1891.)

« Paul Meyer, voyageant dans le pays de Galles, rencontre dans le wagon une dame et son fils.

« La dame parle anglais; — le fils ne comprend pas, et ne connaît que le gallois. — Étonnement. — Réponse de la dame : « Mon fils apprendra « l'anglais quand il saura à fond son idiome national, le gallois ; car c'est « nous, les Gallois, qui, les premiers, avons possédé les îles bretonnes, « bien avant les Saxons et les Normands; au XIIIe siècle, nous étions « encore indépendants. Ici, tous, du plus riche au plus pauvre, nous « sommes fiers de notre race, qui est la plus vieille d'Angleterre. Tous, « nous maintenons notre parler gallois, symbole de notre antique gloire « et sauvegarde de nos traditions. Nous avons nos poètes pour entretenir « la flamme, nos fêtes annuelles pour les couronner. Tant que les enfants « restent dans la famille, ils ne parlent que le gallois.... L'anglais, ils ont « bien le temps de l'apprendre aux écoles. »

« Bon exemple pour les grandes familles qui, en rendant leurs fils étrangers à la langue et aux coutumes, ont fini par les rendre étrangers à la Provence, indifférents au peuple qui ne les connaît plus, et, au jour des élections, nomme le premier étranger qui le trompe ; — pour les bourgeois qui, environnés des choses éternelles du pays, arrivent à ne plus savoir les nommer, ni en français, ni en provençal, et ne sont bons que pour servir de *tête de Teur* aux ironies de Daudet ; — pour les artisans qui, croyant faire des messieurs et dames de leurs enfants..., n'en font que des dévoyés. »

Nous ne citerons qu'une phrase caractéristique d'une publication, dont le titre est par lui-même significatif[1] :

« Il faut que tous les catalans revendiquent le droit naturel, reconnu à tous les peuples de la terre, de posséder, d'employer et de faire valoir la langue qui leur est est propre. »

C'est le même programme que le comité d'action de la Ligue occitane, composé de MM. Charles Brun, Émile Escande, Henri Ner, Joannès Plantadis, Paul Redonnel, insinuait aux Conseils généraux de tout le Midi[2].

1. *La Revindicacio del llenguatge en la ensenyanse primaria*, par Sébastien Farnés, Barcelone, imp. Pinigventos.

2. Circulaire aux Conseils généraux à l'occasion de l'enquête sur l'enseignement :

« La commission parlementaire d'enquête sur l'enseignement a décidé de faire parvenir à tous les Conseils généraux un questionnaire dont nous détachons la phrase suivante : « Y aurait-il lieu de développer, de « restreindre ou de modifier telle ou telle branche d'enseignement, afin de « mieux répondre aux vœux et aux besoins de la région ? »

« L'importance d'une pareille question ne saurait être niée à un moment où beaucoup de bons esprits croient à la nécessité d'une décentralisation sage et efficace.....

« Le Comité d'action de la Ligue occitane, ligue d'action méridionale, a l'honneur d'appeler l'attention de MM. les conseillers généraux sur les points suivants de son programme qui lui paraissent fournir une réponse à la question :

« 1° Enseignement de la géographie de la France et du monde à l'aide de la géographie locale et régionale ;

« 2° Unité morale et patriotique d'un enseignement historique, où serait marqué dans chaque région la part prise par cette région à l'histoire nationale ;

« 3° Utilisation des dialectes locaux partout où ils sont d'un usage courant, pour l'enseignement de la langue française (enseignement primaire), et des langues latines et néo-latines (enseignement secondaire), et aussi pour les comparaisons philologiques ;

« 4° Part facultative à faire à la littérature du Midi de la France, au moyen âge et de nos jours.

« Le comité d'action rappelle que, pour l'enseignement primaire, de notables tentatives ont été déjà faites dans la voie qu'il indique ; que le Congrès des Sociétés savantes de 1896 a accueilli favorablement l'exposé d'une méthode d'enseignement du français à l'aide des dialectes locaux ; que des circulaires ministérielles ont recommandé l'adaptation régionale de l'enseignement agricole et géographique ; et que M. le Recteur de l'Académie de Toulouse a obéi à des préoccupations du même ordre en organisant l'enseignement historique dans son Académie. Elle rappelle aussi que plusieurs Universités, notamment celles de Montpellier, d'Aix et de Marseille, ont commencé à faire une part, dans leurs programmes d'enseignement supérieur, à la littérature du Midi de la France. »

C'est ce que réclamait avec beaucoup de modération la *Requête adressée à Monsieur le Ministre de l'Instruction publique en faveur de la langue d'oc dans les écoles primaires du Midi*, par le Consistoire félibréen, en date du 21 octobre 1901, dont nous citerons la traduction officielle :

Monsieur le Ministre,

Lorsque vous avez bien voulu introduire la langue d'oc dans le programme des examens de l'enseignement supérieur, vous avez contribué puissamment à la sauvegarde de notre patrimoine national.

Les travaux des romanistes les plus éminents, aussi bien en France qu'à l'étranger, ont surabondamment démontré l'importance capitale de l'étude de la langue d'oc pour la connaissance approfondie des langues issues du latin. Cette étude est en honneur dans les Universités des deux mondes; il n'était que justice d'en développer le goût parmi la jeunesse du pays de France. C'était plus que juste, c'était légitime et patriotique, car cette étude présente, pour nous Français, un intérêt tout particulier : elle fait partie intégrante de la connaissance de nos origines, de notre évolution nationale, de notre civilisation. A cet égard, nous ne pouvons être que les interprètes de tous les patriotes conscients de la terre de France, en vous présentant les félicitations et les remerciements qui vous sont dus pour avoir accompli cette œuvre noble et féconde.

C'est une entreprise aussi noble et plus féconde encore que la première, que nous venons aujourd'hui proposer à votre sollicitude avisée et bienveillante.

Dans une démocratie comme la nôtre, où l'éducation, la moralisation, le bien-être du peuple, sont l'un des soucis les plus constants des pouvoirs publics, il est un fait qui doit retenir l'attention et la pensée : sur les 40 millions de français qui vont aux écoles primaires, il en est bien 10 à 15 millions qui y apportent du logis, avec leur parler familial de langue d'oc, des notions rationnelles, des impressions vives, délicates et fortes, des intuitions ethniques, des façons de concevoir et d'exprimer qui s'adaptent exclusivement à ce parler. Ils apportent, avec ce parler, tout ce qui constitue pour eux les fondements de la patrie, l'us et l'amour du foyer et du village, le respect des choses sacrées de la famille, une faculté spéciale pour l'entendement de l'art de la terre et de la mer.

Ce langage est l'expression séculaire et légitime du Midi, c'est un parler de France, l'un des joyaux de la patrie ; c'est enfin la voix du peuple souverain. A cet égard, il mérite, à tout le moins, le respect et l'étude.

Jusqu'ici, dans les écoles primaires, on l'a généralement méconnu et méprisé. Force maîtres d'école en interdisent encore aujourd'hui l'usage à leurs écoliers. Dans de telles conditions, que peuvent bien devenir les enfants qui prennent à la lettre l'interdiction du maître? En apprenant à l'école le mépris de leur idiome naturel, ils apprennent en même temps à mépriser leurs parents et leurs concitoyens qui le parlent, à mépriser leur village où il est parlé et les métiers qui sont professés dans leur village; ils apprennent, en un mot, à mépriser tout ce qui constitue leurs caractères ethniques, et véritablement ils se dénationalisent et se détachent du sol. C'est ainsi que germent les sentiments médiocres, bas et haïssables qui font les déclassés, ainsi que se désorganisent les familles et les communautés; et nous en voyons aujourd'hui les conséquences dans l'abandon des campagnes qui est un des fléaux sociaux de notre temps.

Aux époques d'obscurité, un tel mépris pouvait être expliqué par l'ignorance et la vanité. Aujourd'hui, les savants les plus autorisés ont fait la lumière sur la question; aujourd'hui, personne n'ignore plus que nos parlers nationaux sont « les archives de la langue » et les monuments les plus vénérables de notre histoire nationale; aujourd'hui enfin, une littérature dialectale des plus multiples, savante et inspirée, a mis en relief, en pleine lumière, l'illustre richesse de ces parlers: les méconnaître, ou les mépriser ne serait plus seulement vain, mais encore sacrilège et criminel; ce serait renier les principes de justice et de liberté qui sont l'essence même de la République.

Aussi bien, l'étude des parlers de langue d'oc à l'école primaire présente un autre intérêt fondamental: l'enfant qui porte à l'école l'usage de son parler du berceau, apporte avec lui le plus admirable des outils qui soit pour l'étude comparée, rationnelle et plénière de la langue française, tant pour la grammaire que pour les locutions usuelles et pour le vocabulaire. Le fait n'est plus contestable: un nombre toujours croissant de maîtres d'école, d'inspecteurs d'académie, de pédagogues distingués ont prouvé par l'expérience que la connaissance rapide et intelligente du français pouvait et devait s'obtenir par l'étude comparée avec le parler local. L'enfant du peuple n'a pas loisir de rester longtemps à l'école. Il ne pourra pas, comme le fils privilégié du riche, saisir le mécanisme et le génie de la langue en étudiant le latin et le grec; mais, en revanche, la nature lui a fait don d'un langage de comparaison infiniment précieux, qui est, au dire d'un maître de l'Université, le véritable « latin du pauvre ». Vous le savez mieux que personne, Monsieur le Ministre, vous qui avez jugé qu'il était aussi un « sur-latin » du riche, en en proposant l'étude pour l'enseignement supérieur. Vous ne voudrez pas priver plus longtemps de ses bienfaits les fils du peuple qui en tiennent l'usage familier et la connaissance naturelle de leurs mères.

Oui, l'expérience est faite: elle a donné partout les résultats les

plus positifs et justifié les espérances les plus légitimes, aussi bien en France qu'à l'étranger, où l'étude de la langue officielle se fait couramment par le secours des parlers de province.

En restituant aux parlers de langue d'oc la place et le respect qui leur sont dus dans les écoles primaires du Midi, vous donnerez à l'enfant du peuple la faculté de bien apprendre le français. Vous lui donnerez aussi le respect du foyer, l'amour de la cité et de la petite patrie qui engendre l'amour de la grande; vous rendrez au jeune homme la fierté de la famille, de la race et des traditions locales; vous l'attacherez par les liens les plus fleuris et les plus puissants au sol natal qui garde la cendre des aïeux. Vous mettrez une digue à la dépopulation des campagnes; vous diminuerez le nombre toujours croissant des déclassés qui vont se perdre dans les villes et y grossir l'armée des mécontents et des meurt-de-faim. Vous ferez enfin l'œuvre la plus patriotique et peut-être la plus illustre de notre époque; et les générations qui montent béniront votre mémoire.

C'est en considération de quoi, nous soussignés, représentant le Consistoire de la Société du Félibrige, autorisée par les pouvoirs publics, le 4 mai 1877, venons vous demander :

1° *Qu'il soit fait défense à tout instituteur public d'interdire à ses écoliers, à tout le moins en dehors des heures de classe, l'usage du parler de langue d'oc; défense de punir, comme il arrive encore, les enfants qui emploient entre eux ce langage; défense enfin d'inciter ces enfants au mépris de leurs parents en s'exprimant à haute voix devant eux, d'une manière méprisante, au sujet de ce parler de langue d'oc naturel à leur famille, de père en fils, séculairement;*

2° *Que l'étude comparée du français au moyen des parlers de langue d'oc, soit instituée facultativement dans les écoles du Midi;*

3° *Que cette étude soit comprise dans les examens du brevet et du certificat d'études.*

Confiants en votre jugement bien informé, en votre patriotique sollicitude, nous vous prions, Monsieur le Ministre, d'accueillir favorablement notre requête et d'agréer nos hommages respectueux.

Pour le Consistoire du Félibrige :

Frédéric MISTRAL, capoulié honoraire ; Pierre DEVOLUY, capoulié ; Marius GIRARD, assesseur de Provence ; Albert ARNAVIELLE, assesseur de Languedoc ; Carles de CARBONNIÈRES, assesseur d'Aquitaine ; Louis ASTRUC, syndic de la Maintenance de Provence ; Hippolyte MESSINE, syndic de la Maintenance de Languedoc ; Charles RATIER, syndic de la Maintenance d'Aquitaine ; Paul MARIÉTON et Gaston JOURDANNE, chanceliers ; Jean MONNÉ, vice-chancelier.

Les plus sérieux efforts ont été tentés et les plus brillants succès obtenus, dans la Gascogne et le Béarn, par la vaillante *Escolo Gastou-Fébus*.

Un jour que Savinien, présenté à M. Bayet par le député Tournier, exposait au Directeur de l'enseignement primaire sa méthode pédagogique, celui-ci, après l'avoir écouté avec le plus vif intérêt, lui dit : « Je ne vois pas pourquoi un inspecteur ne ferait pas essayer ce système, au moins dans le ressort d'une Académie du Midi. » Cette parole fut rapportée à l'un des plus éminents et des plus actifs partisans de l'idée méridionaliste, M. Adrien Planté, à qui sa valeur personnelle et ses relations de famille, unies à sa qualité de député et maire d'Orthez, donnaient déjà une puissante autorité dans les provinces du Sud-Ouest.

Sous son inspiration, la naissante école se mit en campagne pour faire tenter chez elle l'expérience.

Elle gagna d'abord à sa cause l'inspecteur d'Académie des Basses-Pyrénées, M. Fauré, qui autorisa un de ses inspecteurs primaires, M. Bancal, à poser aux conférences pédagogiques de sa circonscription la question « de l'opportunité et de la possibilité de faire au béarnais une place dans l'enseignement primaire. »

Le rapporteur général, M. Lhept, rédigea une réponse magistrale[1], qui, soumise au Conseil départemental de l'instruction publique, obtint cette réponse :

« Le Conseil départemental émet le vœu que l'art. 15 du règlement scolaire des Basses-Pyrénées soit ainsi modifié :

« Le français sera seul en usage dans les écoles ; toutefois, il pourra être fait des exercices de traduction du béarnais et du basque en français, dans les limites du nécessaire, et uniquement en vue de faciliter aux enfants l'étude de la langue nationale. »

Le 10 juillet 1902, sur la proposition de M. Mondiet, inspecteur d'Académie, le Conseil départemental des

1. On peut lire cette réponse dans le numéro du 1er de Heuré 1902 des *Reclams de Biarn e Gascougne*.

Landes modifiait aussi l'article 17 de son règlement, en permettant l'usage du parler local « comme moyen de mieux apprendre le français ».

C'était une double victoire qui en présageait bien d'autres, car la prudente école ne s'était point mise en guerre sans avoir disposé son plan et préparé ses munitions.

Voici ce que nous lisons, en effet, dans un des numéros de sa Revue, les *Reclams de Biarn,* 1er Yulh 1902 :

« Nous voudrions attirer l'attention sur l'ensemble des œuvres qui s'imposent à l'Ecole, si elle veut que son action soit durable et féconde.

« Certes, les résultats obtenus sont magnifiques et nous avons le droit d'en être fiers ; mais c'est un point de départ, rien autre.

« Un jour prochain, sous la poussée de l'opinion dirigée par les Félibres, avec le patriotique concours des membres de l'enseignement, le Ministre de l'Instruction publique peut décréter qu'en pays béarnais et gascon soit tentée l'expérience de l'enseignement du français par l'idiome populaire.

« Quel rôle va s'imposer l'*Escolo* dans cette partie suprême où se jouera la fortune de la langue du Midi tout entier ?

« Va-t-elle se contenter d'encourager de ses sympathies les instituteurs et leurs chefs ? Ce serait une faute grave.

« Il ne faut pas oublier que les programmes primaires sont vastes ; que les maîtres sont surmenés ; que l'effort nouveau sera de longue haleine ; qu'il paraîtra à quelques-uns avoir pour objet une innovation destinée, comme tant d'autres, à mourir avant d'être éclose ; que les défaillances, s'il s'en produit, seront autant de boules noires qui, au jour de l'arbitrage, tomberont dans l'urne, pour témoigner contre la langue chère.

« L'*Escolo* doit donc se préparer, et il n'est pas trop tôt, à une campagne vigoureuse :

« Obtenir le concours réel, effectif, du Consistoire félibréen et de toutes les *Escolo* du Midi, intéressés autant que nous au succès de l'expérience ;

« Doter en quantité suffisante toutes les écoles du livre de Versions de Sylvain Lacoste ;

« Ecrire, éditer un dictionnaire pratique, béarnais-français, de peu d'étendue, mais suffisant cependant pour permettre à l'élève de se passer de la tutelle continuelle du maître ; le répandre dans les limites nécessaires ;

« Organiser, dans les grands centres, une série de conférences, où des maîtres de la parole réchaufferont de l'enthousiasme félibréen l'âme des instituteurs ;

« Exciter l'émulation des instituteurs et des élèves par les concours.

avec récompenses en matériel scolaire, en livres de lecture, en livrets de caisse d'épargne, etc....

« Au second plan de nos préoccupations, nous plaçons une *Histoire populaire* du Béarn et de la Gascogne, dont plusieurs exemplaires seraient déposés dans toutes les bibliothèques publiques de la Maintenance d'Aquitaine...

« Le *théâtre* est un excellent moyen de propagande....

« Que les auteurs nous fassent des pièces faciles à représenter, bien populaires, dans lesquelles par conséquent le rire gaulois retentira en notes sonores du premier au dernier acte.

« Serait-il possible, à peu de frais, de donner un commencement d'exécution à l'idée d'un *Musée aquitain*, développée ici même par M. Latourrette ? Nous le croyons fermement, et, un de ces jours, nous dirons comment.

« Nous avons gardé pour la fin, ainsi fait-on des choses qui intéressent au plus haut degré, le rôle du clergé. Longtemps, très longtemps, le prêtre resta fidèle à la langue du berceau. Qu'il revienne aux anciennes traditions, elles furent glorieuses. Que l'humble église de village, que les cathédrales romanes ou gothiques entendent de nouveau les *prédications* véritablement béarnaises. Que les *cantiques populaires* raniment encore de leur esprit, de leur verve, de leur enthousiasme saint les exercices du culte. Que du berceau à la tombe, dans toutes les manifestations religieuses, nous soyons réjouis, fortifiés, consolés dans la langue de nos mères, *parla la dous, tout bielh, tout nau!* On le désire vivement dans les sphères directrices.

« ... L'école, l'église à encourager, le théâtre à pourvoir et à populariser, deux livres à éditer et à répandre, un musée en perspective : le programme est vaste et digne des généreux efforts de l'École. »

Sous l'intelligente direction de M. Gazin, successeur de M. Fauré à l'Inspection académique de Pau, la question fut reprise avec la même sympathie et les mêmes intentions favorables.

Consultés par l'École, les savants officiels vont même jusqu'à dépasser ses propres revendications, témoin la lettre de M. Paul Passy, directeur de l'École des Hautes-Études[1] :

« Mon cher confrère,

« C'est avec une vive satisfaction que j'ai lu votre bonne lettre m'annonçant que M. l'inspecteur d'Académie Gazin était décidé à autoriser

1. Lettre de M. P. Passy à M. P.-D. Lafore, secrétaire de la section béarnaise de l'*Escolo Gastou-Fébus* (citée par les *Reclams de Biarn*, du 1er novembre 1903).

l'emploi rationnel du béarnais (et, je pense aussi, du basque) dans les écoles primaires.

« Je suis arrivé à me former là-dessus une opinion catégorique. Je suis convaincu, et j'ai déjà eu occasion de le dire bien haut, qu'on fait absolument fausse route en poursuivant, au nom du progrès, la destruction des patois ; je regarde cette œuvre comme si funeste, qu'elle contrebalance presque, à mes yeux, les immenses avantages qui découlent de la diffusion de l'instruction primaire. Je ne me place pas, en ce moment, au point de vue artistique ou poétique (qui pourtant ne doit pas être négligé). C'est pour des raisons d'ordre intellectuel, moral et social, que je tiens à la conservation et au développement littéraire des patois, qui sont l'une des forces les plus puissantes pour donner aux peuples des campagnes un point d'attache au foyer natal, et qui devraient être aussi, ce qu'ils ne sont pas du tout, le premier instrument pour faire pénétrer l'instruction au fond des campagnes les plus reculées.

« Ce n'est pas là, je le sais, l'avis de la très grande majorité de nos éducateurs ; il faut savoir à M. l'inspecteur Gazin un gré tout particulier d'avoir su s'affranchir de l'influence de la pédagogie traditionnelle, qui est sur ce point très catégorique..... et très fausse..... Ce qu'il faut réclamer, c'est l'emploi du parler local pour l'enseignement de tout ce qui est local : leçons usuelles, topographie, histoire provinciale, en réservant le français pour tout ce qui a un caractère général...... Je n'hésiterais pas, pour mon compte, à donner en patois le premier enseignement de la lecture..... Dans les dernières classes, on devrait faire quelques comparaisons méthodiques entre le patois et le français ; pour des enfants de 10 à 12 ans, cette étude pourrait être d'un intérêt passionnant..... »

L'autorité officielle ne connut jamais si beaux élans.

Mais, pour arriver plus lentes, plus réservées, les autorisations qu'elle donne progressivement n'en sont peut-être que plus sérieuses et plus solides.

Nous l'avons vue encourager les essais timides que des instituteurs isolés tentaient dans leurs classes. Nous avons entendu le Directeur de l'Enseignement primaire souhaiter qu'une expérience soit faite dans toute une circonscription.

En 1896, l'Université appelait Savinien devant un de ses aréopages.

A l'Exposition de 1900, le jury de l'Enseignement reconnaissait la supériorité de la méthode au point de vue pédagogique.

En 1902, la question était portée à la tribune française et recevait du ministre, M. G. Leygues, et du rapporteur, M. Maurice Faure, une réponse.... politique, mais, en somme, favorable.

Le débat vaut la peine d'être rapporté : nous le trouvons au *Journal officiel*, séance du 10 février 1902.

« *M. Lemire.* — ... Ma seconde question est relative aux méthodes d'enseignement. L'honorable M. Maurice Faure a parfaitement fait ressortir, à propos de l'enseignement supérieur, et je crois que son idée s'applique aussi à l'enseignement secondaire, que l'enseignement doit tenir compte des ambiances locales.

« Il y a certaines choses universelles qu'il faut apprendre partout ; mais M. le rapporteur fait remarquer avec justesse « qu'il y a, de la « part des Universités, une tendance nettement accusée, non seule- « ment à adapter leur enseignement aux besoins scientifiques et indus- « triels régionaux, mais encore à mettre en relief, sous des aspects « très ignorés, tout le passé de notre pays, toutes les originalités de « nos départements, tout le rare trésor de nos vieux dialectes, en « étudiant, dans les documents dont nos archives locales abondent, « l'histoire trop longtemps négligée de nos diverses provinces et leur « rôle particulier dans la formation de notre nationalité. Faire con- « naître et apprécier les hommes dignes de mémoire qui ont contri- « bué, même obscurément, à préparer la France moderne en appor- « tant à l'œuvre de l'unité nationale leur génie propre et ces qualités « natives diverses auxquelles notre pays doit tant de variété et de « charme, n'est-ce pas le meilleur et le plus sûr moyen de faire aimer « la patrie elle-même ?

« C'est dans les archives de nos communes, on ne saurait trop le « répéter, que se trouve l'histoire de France vraie, celle qui se fonde « sur les faits eux-mêmes et non sur les généralisations systémati- « tiques.

« C'est là que les érudits professeurs de nos Universités vont, re- « montant aux sources, rechercher et découvrir de précieuses indi- « cations, des certitudes du plus haut intérêt pour l'histoire générale. « Historiens et philologues accomplissent ensemble une œuvre émi- « nemment utile ; ils éclairent d'une vive lueur, dans toutes leurs « manifestations, l'action et le caractère de nos provinces ; ils fondent, « non sur le sable mouvant des abstractions, mais sur le roc de granit « des réalités, l'attachement au sol natal, et contribuent puissamment « ainsi à fortifier dans tous les cœurs l'amour de la patrie..... »

« J'ai tenu à citer dans toute son étendue cette belle page.

« Ajouterai-je, Messieurs, que, suivant moi, ce que dit là M. Maurice Faure s'applique à tous les ordres d'enseignement...

« Je sais qu'en m'adressant à M. le rapporteur, je parle à un ami des félibres. Ce qu'il demande pour sa province, pour toutes ses chères provinces du Midi, je le demanderai pour les autres et au même titre. Je demanderai que l'instituteur venant en Bretagne ou en Flandre ne se présente pas comme un adversaire de l'idiome local, mais comme un homme de tact et de sagesse qui sait le respecter et l'utiliser. Il mènera doucement l'enfant du connu à l'inconnu, et sans dénigrer les mots qu'il a recueillis dans la rue ou au foyer, il lui fera comprendre et parler les vocables sacrés de la patrie française.

« Cet enfant, de la sorte, parlera deux langues. On nous a répété à satiété qu'il était utile de savoir des langues étrangères, que les Français n'entrent pas assez dans cette voie. Or, messieurs, nous trouvons dans chacune de nos provinces frontières de quoi nous familiariser avec les divers idiomes des pays voisins. On passe à l'espagnol par une transition insensible lorsqu'on utilise les mots qui flottent de ce côté des Pyrénées. On va sans difficulté du provençal à l'italien, lorsqu'on connaît les ressources de la langue d'oc. En Flandre, il y a également un vieil idiome local qu'on peut utiliser : celui qui parle bien le flamand arrive, en quelques semaines, à comprendre l'allemand.

« *M. le Ministre.* — ....M. Lemire me demande, en second lieu, d'encourager les idiomes locaux.

« *M. Lemire.* — J'ai parlé de leur utilisation.

« *M. le Ministre.* — Je suis de ceux qui pensent qu'il faut respecter les idiomes locaux. Il vit en eux quelque chose de nos vieilles provinces qu'il faut conserver. J'aime beaucoup l'idiome de ma région, je le parle et je lui trouve un charme et une saveur particulière.

« On peut parler le français sans cesser de parler le flamand, le provençal, le gascon. (*Très bien ! très bien !*)

« *M. le rapporteur.* — Il n'y a qu'une langue nationale, c'est la langue française; mais plusieurs de nos vieux dialectes peuvent utilement en éclairer les origines. (*Très bien ! très bien !*) »

Malgré leur caractère véritablement sympathique, toutes ces déclarations, il faut bien l'avouer, ne sortent guère de la catégorie des amours platoniques.

Nous ne citerons pas comme un triomphe officiel l'honneur que, dès 1886, le ministre des Postes et Télégraphes, M. Granet, voulut bien faire à la langue d'oc en l'admettant au rang des langues télégraphiques.

Dans l'enseignement primaire, il faut reconnaître que l'administration académique ne prohibe plus les langues provinciales, comme elle le faisait autrefois. Les instituteurs publics, comme les instituteurs privés, peuvent faire

usage de la méthode bilingue, sans se heurter désormais à l'hostilité catégorique de leurs chefs. On la tolère, on l'autorise, on va même, en certaines contrées, jusqu'à la favoriser, mais jusqu'ici, pourtant, on n'a encore rien ordonné, rien organisé d'officiel à son sujet.

C'est de l'enseignement supérieur que vient le mouvement [1].

Aux fêtes de Montpellier, en 1875, répondant à M. Paul Glaize qui réclamait des chaires de langue d'oc dans les Facultés du Midi, M. Michel Bréal disait déjà :

« N'est-il pas étrange qu'un grand pays comme le nôtre néglige à ce point son passé, que, pour l'étude de la littérature provençale, la plus ancienne et la plus originale de l'Europe au moyen âge, il n'ait presque rien fait? Dans toute la France, il y a seulement deux chaires de provençal, l'une à l'École des Chartes, qui est une école fermée ; l'autre, au Collège de France (et depuis longtemps elle n'est pas occupée). C'est ici, c'est dans le Midi, où la langue d'oc est restée vivante, que l'on devrait pouvoir faire cette étude.

« A ce sujet, il me revient en mémoire un mot de Gœthe, dans *Wilhelm Meister*, « qu'il faut aller apprendre « les choses là où, à l'enseignement du maître, se joint « l'enseignement du milieu ». Voulez-vous apprendre la minéralogie, allez dans la montagne, où tout vous entretient des minéraux, où les hommes eux-mêmes sont de nature montagnarde et, pareils aux antiques pygmées, vivent dans le sein de la terre à la recherche de la veine métallifère. Voulez-vous donc, dirai-je, apprendre la littérature des troubadours? allez l'apprendre à Montpellier, à Aix, à Toulouse, où la langue résonne harmonieuse

1. A l'exemple des Universités étrangères d'Allemagne, d'Italie, de Suède, où l'étude de la langue d'oc et de sa littérature forme une des parties constitutives de l'enseignement philologique et littéraire, nos Facultés du Midi ont établi des chaires où l'on étudie la langue et les œuvres méridionales tant anciennes que modernes. Sur les fonds du legs de 50 millions laissé par le richissime Carnegie à l'Université d'Écosse, une chaire de provençal moderne a été créée à Édimbourg ; elle fut inaugurée par le docteur Sarolew.

dans la bouche du peuple. Ne serait-ce pas un lieu d'étude plus favorable que Rosdoch? »

On était au lendemain des désastres de 1870-71, qui avaient eu l'avantage de nous faire constater l'avance prise par nos voisins sur les terrains les plus divers. Pour le point qui nous occupe, on s'était aperçu que la France avait ouvert la voie avec Raynouard, Fauriel, du Cange, Lacurne de Sainte-Palaye, etc., mais que l'Allemagne l'avait bientôt dépassée avec A.-W. Schlegel, A. Diez, Mahn, Karl Bartsch, Brinckmaier, Adrien de Giessen, Fuchs, Diffenbach, Schakenbourg, Wildermuth, Ideler, Sachs, Ed. Bœhmer, Keller, Grusmacher, Wackernagel.

Une louable émulation s'infiltrait dans le cœur des savants, toujours ouvert au vrai patriotisme. Ces nobles représentants de la race latine ne voulaient pas se laisser dépasser sur leur propre terrain, et, pour prendre la revanche des défaites sanglantes, ils voulaient que l'on claironnât pacifiquement les grandes batailles de la pensée. Sur la demande de M. Wallon, ministre de l'Instruction publique, les premières chaires de Langues romanes furent créées à Lyon et à Bordeaux en 1876.

Aux fêtes du Centenaire de Pétrarque, en 1874, on lui avait fait promettre d'en instituer aussi pour les langues et littératures néo-romanes, dans les autres Facultés du Midi. La promesse fut tenue et l'enseignement organisé en 1878 à Montpellier, où M. Chabaneau fut chargé du cours et M. A. Boucherie des conférences.

En 1875, les villes d'Aix et de Marseille avaient entendu déjà les cours publics de l'abbé Bayle sur la *Poésie provençale au moyen âge*.

Depuis 1888, ces deux villes reçoivent les leçons du savant romaniste M. Léopold Constans, qui contribua pour sa large part à l'établissement de la chaire de Langue et Littérature provençales.

En 1895, on y ajouta une chaire départementale d'Histoire de Provence [1].

1. Il nous paraît tout particulièrement intéressant de reproduire ici les remercîments que M. Clerc offrait, dans son discours d'ouverture, à tous ceux qui avaient contribué à la création de cette chaire. On y verra quelles hautes et intelligentes sympathies recueillait déjà l'idée que nous défendons, tant dans le monde officiel que parmi le monde universitaire, de la part des pouvoirs locaux, comme auprès du public aixois :

« Nos remercîments, nous les adressons tout d'abord à M. le Ministre de l'Instruction publique. Dans un discours récent, que n'oubliera aucun de ceux qui l'ont entendu, M. Georges Leygues, après avoir retracé à grands traits l'histoire de l'enseignement supérieur, en France, depuis vingt ans, concluait en montrant à tous le but ardemment désiré, but éloigné encore, déjà visible pourtant. Et il promettait toute sa sympathie et tout son concours personnel à l'œuvre entreprise depuis vingt ans par le gouvernement de la République, c'est-à-dire à la rénovation de l'enseignement supérieur en province par la transformation des Facultés mortnées de l'Université napoléonienne en grands corps vivants et agissants, à qui nulle branche du savoir humain ne serait étrangère, et qui seraient pour la nation autant de centres féconds d'activité scientifique.

« Ces promesses, M. le Ministre a déjà eu plusieurs fois, depuis qu'il est investi de ces hautes fonctions, l'occasion de les tenir, et il n'y a pas failli. Et, dès la première heure, nous avons été assurés, nous aussi, non seulement de ses bonnes dispositions, mais de son concours effectif. Ai-je besoin d'ajouter, Messieurs, qu'en cette occasion, comme en tant d'autres, nous avons à associer à M. le Ministre, dans nos remercîments, le premier de ses collaborateurs, M. le directeur de l'Enseignement supérieur, Louis Liard, qui s'est empressé d'appliquer en notre faveur ce qui semble être sa maxime favorite : « Aide-toi et l'État t'aidera. » Enfin, je tiens aussi à envoyer l'expression publique de notre gratitude à M. Ernest Lavisse, qui, délégué l'an dernier pour inspecter la Faculté, et mis alors au courant de nos projets, a bien voulu les appuyer de sa haute et légitime autorité.

« Néanmoins, Messieurs, toute cette bonne volonté des pouvoirs publics serait restée vaine, si les pouvoirs locaux n'avaient apporté à l'œuvre le concours le plus zélé. C'est avec un véritable plaisir que je me fais auprès du Conseil général des Bouches-du-Rhône l'interprète de la Faculté, pour le remercier de la libéralité dont il ne cesse de faire preuve envers l'enseignement supérieur. Non content de subventionner déjà, à la Faculté de Droit, un cours de Droit musulman et, à la Faculté des Lettres, un cours de Langue et Littérature provençales, bien connu de beaucoup d'entre vous, le Conseil général a, dans sa dernière session, créé à la fois deux chaires magistrales, l'une de Botanique appliquée, l'autre d'Histoire de Provence, donnant ainsi un exemple peu commun d'intelligence des besoins scientifiques d'une grande démocratie comme la nôtre. Si à toutes ces créations on ajoute la fondation d'une chaire de Physique industrielle, faite, il y a quelques mois, par le Conseil municipal de Marseille, on reconnaîtra qu'il y a peu de régions en France où l'enseignement supérieur trouve auprès des corps élus autant d'encouragement efficace et d'appui sûr et désintéressé. Et je me reprocherais de ne pas ajouter combien nous avons été touchés de l'accord unanime, au sein du Conseil

En 1893, Bordeaux créait, dans sa Faculté des Lettres, une chaire spéciale pour les Langues et la Littérature du Sud-ouest.

M. Édouard Bourciez fit sa leçon d'ouverture le 27 novembre 1893 sur « l'Esprit gascon. »

Les travaux les plus remarquables sur les langues méridionales sont entrepris, à l'École des Chartes, par Francisque Michel, Paulin Paris, Natalis de Wailly, Guessard, P. Noyer, A. Brachet, Bonnardot, G. Paris ; dans l'Université, par MM. Egger, Bréal, Victor Leclerc, Genin, A. Boucherie, L. Clédat, A. Jeanroy, L. Constans.

Dans le champ clos pacifique, il semble que ce soit la France qui rappelle aujourd'hui la victoire sous ses drapeaux.

Touché, ou au moins entraîné, par la puissance du mouvement, le gouvernement intervient pour sanctionner et pour aider. Par un arrêté publié à l'*Officiel* du 12 mars 1900, M. Georges Leygues, ministre de l'Instruction publique, inscrit la langue provençale au programme des examens de licence dans les Facultés du Midi. Et par un décret du 28 juillet 1903, M. J. Chaumié autorise la rédaction de l'une des thèses du doctorat ès-lettres « dans une des langues anciennes ou modernes enseignées à la Faculté [1]. »

général, des représentants de tous les points du département : sur cette question, comme sur toutes celles qui touchent aux intérêts de la science, nulle divergence ne s'est fait jour, et à peine l'affaire a-t-elle été engagée, que le succès en a été assuré.

« Quant à mes collègues de la Faculté, dont le vœu unanime a été d'un grand poids auprès des pouvoirs publics et locaux, ils me permettront de leur adresser personnellement à tous mes plus affectueux remercîments... C'est grâce à l'infatigable activité et, je puis bien le dire, à la chaude amitié de M. le doyen Ducros, qui a pris pour lui toutes les démarches à faire, que nous avons pu mener à bonne fin l'œuvre entreprise.

« Enfin, Messieurs, je serais véritablement ingrat si j'oubliais de vous remercier, vous aussi,... de la part essentielle que vous avez prise à la fondation de cette chaire, en lui assurant, ce qui est la première des conditions, un auditoire nombreux et éclairé. »

1. Le présent travail, dont la rédaction provençale nous a été réclamée par la Faculté d'Aix elle-même, est une des premières applications de ce décret dans le sens régionaliste.

Le mouvement, venant d'en haut, n'en sera que plus respecté et plus estimé par le personnel nombreux de l'enseignement primaire qui, au lieu de rougir, comme autrefois, de connaître et de parler un patois, s'estimera heureux de savoir une langue désormais classique, et s'honorera d'obtenir, à son tour, les licences dont l'enseignement supérieur a été le premier à réclamer la faveur[1].

Ne serait-ce pas une mesure vaine que de fonder des chaires d'enseignement supérieur, si dans tous les autres ordres d'enseignement, au lieu de leur préparer des élèves, on s'efforçait, au contraire, de faire la guerre à la langue que ces chaires ont mission d'enseigner?

Au congrès universitaire de Lyon, tenu en novembre 1894, M, Georges Leygues, alors ministre de l'Instruction publique, disait ouvertement[2] : « Le rêve serait d'avoir

1. Dans le « *Pays cévenol* » du 9 avril 1905, nous lisons : « M. Lintilhac, sénateur, a obtenu du ministère de l'Instruction publique que les instituteurs de sa province (l'Auvergne) se servent dorénavant du dialecte provincial pour enseigner le français à leurs écoliers. Nos félicitations à M. le Sénateur et vive son Auvergne dont il est un vrai fils ! »

2. Dans son cours d'ouverture, M. Clerc disait, d'une façon plus nette encore, en s'appuyant sur des faits déjà acquis :

« J'ai fait allusion, tout à l'heure, à la tâche entreprise depuis une vingtaine d'années et poursuivie d'un commun accord par le pouvoir central et les Facultés elles-mêmes, à savoir l'union des Facultés isolées et désunies de chacun de nos ressorts académiques, leur fusion en un corps unique, une Université. Ce système d'enseignement supérieur, Messieurs, c'est nous, c'est la France qui l'a créé autrefois, et toutes les autres nations l'ont trouvé si excellent, qu'elles se sont empressées de l'adopter. Seulement, tandis qu'elles le gardaient soigneusement jusqu'à nos jours, se bornant à le développer et à le perfectionner, nous, suivant notre néfaste habitude, nous l'avons laissé dépérir, jusqu'à ce qu'un gouvernement despotique, inquiet même d'une ombre d'indépendance, l'ait remplacé par ce régime bâtard sous lequel nous vivons depuis près d'un siècle. De sorte qu'aujourd'hui nous sommes forcés de réédifier à grand'peine le monument abattu depuis si longtemps, et de paraître emprunter à l'Allemagne et à l'Angleterre ce qui est en réalité une de nos plus vieilles traditions nationales. Quand y réussirons-nous? C'est ce que personne ne peut dire encore ; cependant, d'après certains indices, le but paraît se rapprocher, et peut-être ne s'écoulera-t-il plus beaucoup d'années avant la réalisation de nos espérances. Ce qui est certain, c'est que personne n'abandonnera la lutte, et nous, Messieurs, moins que d'autres. Quelle que soit la teneur du projet idéal qui ralliera enfin sur ce point tous les suffrages, nous ferons tous nos efforts pour ne pas nous laisser oublier lorsqu'il s'agira de constituer

des Universités autonomes et rivales, jalouses de leur éclat et de leur prospérité. Ce beau système, que la France a créé au XIII[e] siècle, a été imité partout en Europe. Nous seuls l'avons abandonné. Il y faudra revenir et reprendre nos anciennes traditions. Ce sera, croyons-nous, le moyen le plus sûr d'assurer l'avenir de nos Facultés, d'accroître le développement de celles qui prospèrent, de vivifier et de rajeunir celles qui languissent[1]. »

M. Chaumié, ministre de l'Instruction publique, rendant compte à la tribune française de la réforme de 1902, parlait de cet avenir avec des mots prudents, mais significatifs :

« Il y a là, disait-il, une ère nouvelle qui se manifeste dans l'Université, et qui, évidemment, ne peut que s'épanouir plus complètement. »

Nous sommes heureux de clore notre chapitre historique sur ces paroles d'espoir.

les futures Universités. Et notre meilleur argument, à ce moment, ce sera, n'en doutez pas, les trois chaires magistrales et les deux cours que j'énumérais tout à l'heure, tous enseignements d'ordre régional ou pratique, et dus tous à l'intelligente libéralité des pouvoirs locaux. »

1. Dans la *Revue des Universités du Midi*, M. G. Rudet écrivait de son côté :

« Les Universités provinciales existeront le jour où le professeur aura l'orgueil de sa province, où il prendra la résolution de ne plus envoyer, comme il ne l'a que trop fait jusqu'ici, ses articles aux revues parisiennes, où il considérera qu'il est de son devoir et de son intérêt de contribuer au rayonnement de la ville dont il est l'hôte et du corps dont il est membre.

« Il ne faut plus qu'il y ait déperdition des forces intellectuelles de la province, au profit de la capitale.

« Il faut qu'il y ait, en dehors de Paris, dans chaque siège d'Académie, une centralisation énergique des efforts provinciaux.

« Il est souhaitable enfin qu'un certain nombre de ces sièges d'Académie se groupent entre eux, suivant les affinités historiques et géographiques, de manière à partager la France en cinq ou six grandes fédérations régionales. »

Section IV.

COUP D'ŒIL SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR.

Nous avons dit les raisons qui nous ont déterminé à étudier plus particulièrement les applications que l'on peut faire de la méthode régionaliste à l'enseignement primaire.

Notre œuvre, pourtant, ne serait pas complète, si nous ne jetions au moins un coup d'œil rapide sur les services que cette méthode est capable de rendre aussi à l'enseignement secondaire et supérieur.

CHAPITRE I.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

« L'enseignement secondaire et libéral, dit M. Compayré, a été organisé le premier, parce qu'il s'adresse aux enfants des classes riches, parce qu'il correspond à des besoins depuis longtemps ressentis.

« Sur ce point, par conséquent, il ne s'agit pas d'organiser des méthodes nouvelles ; il ne peut être question que d'améliorer celles qu'un long usage a sanctionnées, et de prévenir les effets de quelques tendances fâcheuses

que l'esprit utilitaire de notre temps s'efforce d'introduire jusque dans le sanctuaire des études libérales et désintéressées. »

C'est bien notre pensée.

Aux maîtres qui désirent seulement améliorer certains détails, nous signalerons, sans insister, quelques-uns des avantages qu'ils pourraient retirer de l'emploi du parler local.

A ceux qui se préoccupent des « tendances fâcheuses de l'esprit utilitaire », nous indiquerons un point de vue assez original, d'où la méthode proposée semble revêtir un intérêt tout spécial.

Pour apprendre, par exemple, à l'enfant le vocabulaire latin [1], on pourrait trouver un précieux auxiliaire dans le

1. Il nous suffira d'indiquer quelques exemples :

Tantôt ce sont des mots totalement perdus ou complètement dénaturés par le français et conservés par les dialectes d'oc :

Capitellum, — cabedèu, — peloton.	Porrigere, — pourgi, — offrir.
Cæpa, — cebo, — oignon.	Aqua, — aigo, — eau.
Gallinam, — gau, galino, — poule.	Mulier, — mouié, — épouse.

Tantôt ce sont des vocables qui ont simplement mieux conservé l'empreinte du latin :

Audire, — ausi, — ouïr.	Masculum, — mascle, — mâle.
Catenam, — cadeno, — chaîne.	Natare, — neda, — nager.
Cantare, — canta, — chanter.	Nigrum, — negre, — noir.
Carnem, — car, — chair.	Panem, — pan, — pain.
Cannabis, — canebe, — chanvre.	Pauca, — pau, — peu.
Aestivum, — estiéu, — été,	Plangere, — plagne, — plaindre.
Stellam, — estello, — étoile.	Pratum, — prat, — pré.
Famem, — fam, — faim.	Præcari, — prega, prier.
Fodere, — fose, — fouir.	Rastellum, — rastèu, — râteau.
Fabam, — favo, — fève.	Rigam, — rego, — raie.
Gaudium, — gau, — joie.	Rotam, — rodo, — roue.
Ligare, — liga, — lier.	Rumices, — roumese, — ronces.
Manum, — man, — main.	Segare, — sega, — scier.
Medullam, — mesoulo, — moëlle.	Tremulare, — tremoula, — trembler.
Mutare, — muda, — muer.	Vitam, - vido, — vie.

Ou bien encore les primitifs de certaines expressions dont le français n'a conservé que les dérivés :

Gaudere, — se gaudi, — v. fr. se gaudir, d'où gaudriole.
Operari, — oubra, — ouvrer, ouvrier, ouvrage.
Ararium (?), — araire, — arable, aratoire.
Campana, — campano, — campanile, campanule.

On pourrait allonger la liste indéfiniment.

Cf. *Vocabulaire provençal-latin*, par A. Blanc. (Cité par la *Revue des Langues romanes*, juin 1891.)

vocabulaire provençal, qui est déjà connu de lui et qui se rapproche beaucoup plus que le français de la forme latine.

La ressemblance n'est pas toujours également apparente, mais on peut dire que la déformation n'est jamais aussi profonde en provençal qu'en français. Aussi, la comparaison aide-t-elle puissamment la mémoire et facilite-t-elle la reconnaissance des mots de même famille [1].

La suppression du pronom dans la conjugaison latine est toujours un écueil pour l'élève français qui apprend le latin ; l'habitude du provençal fait disparaître cette difficulté.

Bien des constructions latines, qui répugnent au génie de la langue française, pourraient trouver leur équivalent dans la syntaxe dialectale.

Après avoir observé ce qui, dans l'étude du latin, embarrasse l'élève habitué à la morphologie et à la syntaxe française, il faudrait chercher dans le provençal les exemples analogues, capables de mettre sur la voie d'une explication. Ce serait toute une étude à faire ; mais il est à croire que les résultats paieraient la peine [2].

Possédant, par hypothèse, tous les secrets de leur dialecte, les élèves pourraient faire par eux-mêmes les découvertes les plus originales [3].

La *prononciation* du latin a été plus d'une fois remise à l'ordre du jour. On est généralement d'accord pour pro-

1. Il peut être assez difficile, par exemple, de faire entendre au petit français que *liaison* et *ligature* sont de même famille ; rien de plus aisé si on lui rappelle que le mot français *lier* est le même que le provençal *liga*.

2. La *Grammaire historique* de E. Koschwitz, qui donne toujours, avec le mot provençal, l'équivalent latin, fournirait une idée des trouvailles que l'on peut faire.

Le *Tresor dóu Felibrige* de Mistral serait aussi une mine intéressante à explorer.

3. Ce serait peut-être un moyen de leur rendre plus vivante et plus personnelle l'étude de ce latin qui ne procure pas toujours un saint délire à ceux que l'orgueil paternel a condamnés à en subir la passive inoculation !

clamer que nous prononçons cette langue de la façon la plus déplorable.

Que ne donnerait-on pas pour ressusciter quelque famille du temps de Cicéron ou de César, ou pour trouver, dans quelque retraite inaccessible à la civilisation, un groupe social ayant conservé le plus pur accent des siècles de gloire ?

L'observation directe du provençal, qui garde encore l'écho de la prononciation latine, pourrait fournir de précieuses indications.

On sait l'importance du rôle de *l'accent* dans la vie et l'évolution d'une langue : au milieu des altérations plus ou moins profondes, subies par les voyelles et les consonnes, la syllabe accentuée est peut-être le seul élément qui persiste dans le passage d'une langue originelle à une langue dérivée.

On sait, d'autre part, avec quelle ignorance nous traitons en France, dans la prononciation du latin, cette « âme des mots », comme l'appelle Cicéron. C'est assurément un défaut, et très grave, que le provençal pourrait aider à corriger [1].

Pour montrer la nature et la position de l'accent latin, rien de plus facile que de trouver en provençal un équivalent pour la grande majorité des mots : *áme, vóle, nóvi, cáuso*, etc. Il est incontestable qu'au point de vue de l'ac-

1. Nous avons essayé plus d'une fois, et toujours avec le même succès la petite expérience suivante :

Après avoir confié l'explication orale d'un texte latin à un de ces élèves qui excellent à prononcer le latin à la française, nous interrompions brusquement : « Vous oubliez une petite incise ; si elle n'est pas dans votre édition, ajoutez-la. » Et, contrefaisant gravement sa manière, nous énoncions séparément, en bien accentuant les finales, les trois mots suivants : « *Vivo li nòvi !* » Tout d'abord les élèves, surpris, ne comprenaient pas, ils croyaient qu'on parlait latin ! Mais, bientôt, un des plus malins, reconnaissant soudain la formule provençale, si familière aux enfants, la répétait spontanément avec l'accent provençal. C'était alors une explosion d'hilarité générale qui, bien exploitée, laissait après elle le sentiment de l'effet grotesque que l'on produirait soi-même, si, en présence de vrais latins, on continuait à prononcer leur langue en déplaçant si grossièrement l'accent.

centuation et de la phonation, un provençal arrivera beaucoup plus vite qu'un homme du Nord à une prononciation correcte du latin et des langues de souche latine.

Il est convenu aujourd'hui que tout élève secondaire doit savoir au moins une langue étrangère.

Les langues préférées sont l'anglais et l'allemand : les patriotes apprennent l'allemand pour la revanche ; les gens pratiques, l'anglais pour le voyage et le commerce.

Si on y réfléchit bien, quel commerce les populations méridionales font-elles avec l'Angleterre [1] ? Quelles relations ont-elles ou risquent-elles d'avoir avec l'Allemagne ?

Pourquoi aux enfants des provinces méridionales n'apprendrait-on pas, de préférence, l'italien ou l'espagnol [2], qui leur rendraient de bien plus grands services dans les rapports constants d'échange, de commerce, de relations qu'ils ont avec les nations voisines ?

Pour l'étude de ces langues, la connaissance des idiomes méridionaux, bien utilisée, serait une aide puissante [3].

Nous n'insisterons pas sur la nécessité de faire entrer dans le programme de l'enseignement secondaire l'étude de l'histoire et des chefs-d'œuvre de la littérature méridionale [4].

1. Les statistiques montrent que les échanges les plus considérables se font avec les pays latins.

2. L'administration supérieure, sur la demande de M. Mérimée, professeur de castillan à la Faculté de Toulouse, a déjà répondu par un arrêté du 9 janvier 1895, admettant aux examens, dans les Facultés du Midi, l'italien, l'espagnol, l'arabe, au même titre que l'anglais ou l'allemand, plus pratiques dans les provinces du Nord ou de l'Est.

3. N'a-t-on pas constaté, en effet, que les ouvriers italiens ou espagnols qui viennent habiter le Midi y parlent, non pas le français courant, mais le provençal, qui leur offre précisément un mode d'expression plus rapproché du leur ?

4. Un essai intéressant a été tenté : Eug. Lintilhac, *Précis historique et critique de la Littérature française depuis les origines jusqu'au XVIII[e] siècle*, Paris, 1891. Voici ce qu'en disait l'*Aiòli*, dans son numéro du 7 octobre 1891 :

« Ce livre, accueilli avec honneur par la critique compétente, fait

Au moyen âge, comme dans les temps modernes, les dialectes méridionaux ont produit des œuvres qui valent réellement la peine qu'on les étudie.

Les nombreuses traductions exécutées dans toutes les langues, les travaux remarquables entrepris à l'étranger, nous montrent qu'on ne néglige pas ailleurs cet élément de formation littéraire et artistique.

Tenir comme non avenues des œuvres qui, en leur temps, ont été inspiratrices et régulatrices de la civilisation intellectuelle dans l'Europe entière, faire abstraction d'une langue qui renaît de façon si brillante, serait un crime, en même temps qu'une faute, pour les descendants d'une race qui s'en est si magnifiquement servie.

Nous avons hâte d'arriver à une question qui se pose aujourd'hui dans presque tous les pays civilisés, et qui a pris chez nous une importance capitale depuis l'enquête officielle de 1899 : *la question du latin.*

Les partisans de l'enseignement secondaire disent que la connaissance du latin ouvre à l'élève les trésors de l'antiquité classique, dont la valeur éducatrice est réellement incomparable. Elle lui fournit, en outre, un précieux instrument de comparaison linguistique, qui lui permet d'apprendre à fond la langue officielle et d'y faire passer, après se les être assimilées, les qualités de vigueur, de clarté, d'harmonie, qu'il découvre dans l'idiome antique.

Les adversaires répondent que, pour obtenir ce double résultat, il faudrait que l'enfant arrivât à se rendre maître

enfin une place dans l'histoire littéraire à la poésie du Midi et à la langue provençale.

« Depuis la publication du grand travail de Raynouard (1816) sur la poésie des troubadours, malgré les profondes études de Fauriel, Diez, Bartsch, Paul Meyer, il a fallu 70 ans pour voir entrer quelques rayons de gay-savoir dans l'enseignement secondaire.

« Nos compliments au savant professeur qui a osé consacrer le premier chapitre de son cours de littérature à l'initiation de nos troubadours et, chose remarquable, de notre Renaissance. »

suffisamment de la langue latine pour lire les auteurs couramment et faire, avec sa propre langue, des comparaisons raisonnées.

Or, dans nos meilleurs collèges, après avoir employé la plus grande partie du temps à piétiner sur des déclinaisons, des conjugaisons, des études de morphologie et de syntaxe, à faire machinalement des thèmes et des versions à grands coups de dictionnaire, l'élève sort de ses classes avec le tour de main nécessaire pour enlever une version de baccalauréat, mais absolument incapable de comprendre un auteur à livre ouvert, encore plus de justifier une construction, une tournure, une expression.

Dans ces conditions, le but est véritablement manqué. L'élève a perdu un temps très considérable à étudier l'anatomie purement mécanique d'un organisme mort, qui lui a été à peu près inutile pour sa formation classique et qui ne lui sera d'aucun usage dans la vie.

En conséquence, le seul parti à prendre est de supprimer radicalement l'étude du latin.

On ne sait pas le latin, répliquent ses défenseurs, parce qu'on l'apprend mal ; au lieu de se priver imprudemment d'un si précieux auxiliaire, il faut, au contraire, l'étudier avec de meilleures méthodes et des exercices mieux appropriés [1].

La méthode franco-provençale procurerait peut-être le moyen de contenter les deux partis.

1. « Loin de penser qu'il convienne de resserrer le latin dans les hautes classes, nécessairement encombrées par beaucoup d'objets d'étude, volontiers je le ferais descendre au devant de l'enseignement primaire même.

« Tout français qui apprend le latin apprend sa langue mère. Il ne m'est pas prouvé que le petit paysan qui sert la messe, ne comprenne pas d'intuition une grande partie de ce qu'il dit. Et indépendamment des excellentes raisons de psychologie pédagogique que je pourrais donner, je crois que, dans la Babel linguistique qui se prépare, le latin a de grandes destinées à fournir et que ce sera tout profit pour les peuples qui y seront restés attachés. »

G. Dumesnil, *Pour la Pédagogie*, p. 165.

Tout le monde reconnaît la supériorité de la culture secondaire sur la formation primaire [1]. S'il est vrai que l'étude comparée des langues et des littératures en est la principale cause, la méthode qui autorise de semblables comparaisons, sur un terrain aussi cher à toute une race, n'aurait-elle pas des avantages analogues ?

A ceux qui veulent supprimer le latin, à cause du temps et des efforts que son étude réclame, le dialecte du berceau, dont l'acquisition n'exige précisément ni peine ni travail, offrirait un instrument tout préparé.

A ceux qui voudraient, pour mieux apprendre le latin, des méthodes plus rapides et plus efficaces, la version

1. Wiese, dans son ouvrage capital sur la pédagogie allemande : *Das höhere Schulwesen in Preussen: historisch-statistische Darstellung*, dit : « La discipline grammaticale des études classiques et l'interprétation méthodique des auteurs ont en elles-mêmes une telle solidité, qu'elles soutiennent même un enseignement faible. Les « réalités » sont moins propres que les langues à façonner l'esprit...

« En comparant les gymnases et les écoles « réales », on reconnaît que celles-ci travaillent beaucoup. L'expérience démontre que, la plupart du temps, elles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des gymnases, en mathématiques, en langues vivantes et sciences naturelles ; mais les gymnases ont l'avantage de donner à leurs élèves un jugement plus cultivé et plus individuel, une conception plus prompte et un sens plus libre, aussi bien dans les sciences que dans l'histoire. Chez les élèves de l'école réale, la réceptivité passive est plus développée ; des connaissances mnémoniques et isolées prennent une place prépondérante ; l'opinion d'avoir déjà beaucoup reçu de l'école les rend, d'après l'avis des professeurs d'Université, moins sensibles à l'attrait des recherches scientifiques, moins disposés à les arborer que ce n'est ordinairement le cas parmi les anciens élèves des gymnases. Il va de soi qu'il y a des exceptions radicales de chaque côté.

« On a remarqué aussi que les dissertations allemandes des élèves sortant des gymnases, comme forme et comme contenu, sont, en moyenne, plus satisfaisantes que celles produites par les examens de sortie de l'école réale.

« Il résulterait de l'expérience d'une longue suite d'années dans l'administration des forêts, que l'éducation du gymnase agit après coup, même pour favoriser les capacités pratiques des hauts fonctionnaires, plus favorablement que celle de l'école réale. Le ministre du commerce Achenbach annonce également que, d'après des observations faites dans son ressort, les anciens élèves du gymnase passent, à quelques exceptions près, avant ceux qui sont sortis des écoles réales. »

Cf. Dumesnil, *La Pédagogie dans l'Allemagne du Nord*, p. 144.

provençale, si facile et si agréable, procurerait un excellent exercice préparatoire à la version latine, tandis que la connaissance d'une langue plus rapprochée du latin que notre parler officiel servirait d'utile intermédiaire pour une étude à la fois plus rapide et plus approfondie.

Avec une peine insignifiante, par la simple utilisation d'une chose déjà possédée par la majorité des élèves, on pourrait arriver à réaliser l'idéal universitaire de la continuité dans l'enseignement et le rêve démocratique de l'égalité dans la formation intellectuelle.

Au moyen âge, l'enseignement secondaire, donné dans les Universités par la Faculté des Arts, faisait partie de l'enseignement supérieur[1].

Ce n'est que peu à peu qu'il s'est dégagé progressivement jusqu'à former une entité indépendante entre l'enseignement élémentaire, désigné sous le nom de primaire, et l'enseignement supérieur, réservé aux Facultés.

Aujourd'hui, un abîme existe, de fait, entre ces trois ordres d'enseignement ; mais la distinction est si conventionnelle qu'on ne s'accorde pas du tout pour déterminer ce qui la constitue[2].

1. C'est même la raison pour laquelle le baccalauréat, attestation d'études secondaires, est subi encore de nos jours devant un jury formé en majorité par des maîtres de l'enseignement supérieur.

2. Dans l'enquête si instructive de 1899, M. Lachelier exprime ainsi sa pensée :

« La distinction des trois ordres d'enseignement est celle-ci :

« L'enseignement primaire donne un savoir empirique, destiné à être utilisé sans réflexion.

« L'enseignement supérieur donne un savoir raisonné, que l'étudiant doit s'approprier en le soumettant à une critique personnelle. Le propre de l'enseignement secondaire est de donner, non un savoir, mais une culture : il doit consister dans une lente imprégnation de l'esprit. » (*Enquête*, 1899, t. I, p. 327.)

Ainsi pensent M. l'abbé Julien (II, 325), M. Leroy-Beaulieu (III, 156), MM. Fallex et Darlu (II, 17.) : L'enseignement primaire est celui qui ne procure qu'une « instruction formelle », qui « ne comporte pas une éducation générale de l'esprit », dont la méthode « ne provoque pas la réflexion », mais « fait seulement appel à la mémoire. »

Tous ne partagent pas cet avis. Il en est même qui expliquent la diffé-

Grâce à la méthode comparative, qui ne dépasse certes pas la portée de l'enfant, l'enseignement primaire réunirait, dans une certaine mesure, les trois qualités qui, d'après M. Lachelier, forment la caractéristique de chaque degré : avec le *savoir empirique,* il donnerait la *culture* du secondaire, et autoriserait même chez l'élève plus développé la *critique personnelle* elle-même.

Il n'y aurait plus entre les divers ordres d'enseignement une différence de nature, mais seulement de degré.

La culture secondaire serait à la portée du peuple[1].

Cette tare infamante, qui marque d'un signe malheureusement trop facile à reconnaître ce qu'on pourrait appeler l'espèce primaire, serait effacée.

En possession d'un instrument qui lui permettrait l'usage si utile et si fécond de la comparaison, non seulement linguistique, mais littéraire, le peuple verrait sa

rence, non plus par une divergence de méthodes, mais par des préjugés sociaux.

Tel M. Buisson (*Enquête*, I, 107) :

« La définition de cet enseignement (secondaire) ne peut plus se faire en France que sous la forme sociale.

« On le reconnaît à ceci : c'est l'enseignement accessible aux familles qui peuvent entretenir leurs enfants, jusqu'à un âge relativement avancé, sans avoir besoin de leur faire gagner leur vie. »

« Un bourgeois met son enfant au lycée, non pour en faire un savant, mais pour ne pas le mettre dans le même établissement que le fils de son concierge.

« La distinction des enseignements entretient ainsi la division des classes sociales. »

D'excellents esprits sont pour le maintien de cette division même : Fouillée (*Enquête*, I, 274) : « Ne mêlons pas à tort et à travers les diverses couches sociales et les divers milieux sociaux. »

Les partisans de la démocratie en sont vivement blessés. Depuis longtemps déjà, depuis la Convention surtout, ils rêvent d'établir la continuité dans l'enseignement et d'abolir cette distinction, en réalité purement factice, qui ne nous a guère été imposée que par la réforme aussi artificielle de la Renaissance.

C'est ce que pense M. Poincarré (*Enquête*, II, 658) ; « L'éducation secondaire est à la fois isolée de l'instruction primaire et de l'instruction supérieure... On a fini par admettre qu'il y avait trois enseignements, séparés par des frontières déterminées.... C'est un merveilleux exemple de la puissance des formules, car enfin ces trois épithètes, primaire, secondaire, et supérieur, ne correspondent à aucune réalité. »

1. Or, c'est dans les écoles primaires que les 9/10 des enfants se préparent à devenir des hommes et des français !

culture se développer et grandir, dans une sphère, moins ample peut-être que la sphère classique, mais assurément plus en rapport avec son génie natif. L'enseignement primaire formerait, avec une indépendance réelle et avec une harmonie parfaite de plan et de résultats, un véritable cycle complet, un peu inférieur toujours au secondaire classique, mais bien capable pourtant de se soutenir par lui-même.

Quand les enfants du peuple comprendraient qu'ils reçoivent dans leurs écoles une éducation équivalente à celle que donnent les lycées et les collèges, on ne les verrait plus se ruer aveuglément à l'assaut du secondaire pour le vain plaisir de s'égaler aux bourgeois ou aux aristocrates[1].

La culture latine ne représentant plus un genre absolument différent, mais un simple degré dans l'échelle de l'enseignement, ne serait plus recherchée comme un titre indispensable à la considération, mais comme un simple objet de luxe.

1. Pour éviter cet inconvénient et combler l'abîme dont nous avons parlé, on a imaginé ce qu'on a appelé le primaire supérieur ou encore l'enseignement moderne.

Comme on l'a très justement dit, cet enseignement « aura toujours l'air d'être et, en fait, sera un concurrent au rabais de l'enseignement secondaire ».

« Ce qu'il a de bon, s'il est bien compris, ou plutôt si on le laisse se développer spontanément, c'est que, par nature, il est et doit être divers... Il a directement sa racine dans le sol, il y puise une sève toute locale et se tient dans une affinité étroite et profonde avec le génie de chaque race régionale. Si, par malheur, au lieu de l'envisager et de le considérer en lui-même, comme il le mérite, on en fait une simple transition vers un enseignement secondaire dit moderne, du même coup il est corrompu et perdu.... Il sera dénaturé partout; il perdra sa force propre; il sera déraciné du sol où il aurait dû s'enfoncer, prospérer et fleurir; il sera par là même une grande et déplorable école de « déracinés »; il sera le flot bourbeux, énorme, qui inonde, engloutit, nivelle, égalise tout, sous une masse inféconde et désolante ».

Cf. Dumesnil, *Pour la Pédagogie*, p. 171.

Vivifié par la méthode régionaliste, qui ne ferait que le perfectionner dans le sens de ses qualités, enraciné davantage dans le sol par l'usage de la langue qui constitue mieux que tout l'âme de la race, peut-être que cet enseignement pourrait être sauvé de la fin désastreuse et fatale qu'on lui prédit et répondre précisément aux aspirations de l'avenir.

Seules, les intelligences qui se sentiraient une vocation littéraire ou libérale songeraient à se la procurer.

Le latin lui-même en bénéficierait. N'étant plus imposé à une masse de médiocrités [1], pour lesquelles il est réellement une superfétation nuisible, il ne serait plus combattu par ceux qui, avec d'excellentes raisons, veulent le proscrire des programmes suivis par cette multitude à qui il est réellement inutile, tandis qu'il serait étudié avec plus d'attention et de succès par ceux qui l'auraient épousé par amour.

Pour cette élite, la langue dialectale deviendrait comme un « pré-latin » ou un « mi-latin » qui aiderait puissamment l'étude de l'idiome classique par l'habitude qu'il donnerait de la comparaison, par les jalons qu'il poserait sur la route, par les trésors linguistiques dont il ouvrirait les richesses.

C'est un jour nouveau ouvert sur la question du latin, qui peut surprendre, dès l'abord, mais qui, à la réflexion, paraît mériter qu'on l'examine avec attention.

1. N'est-il pas vrai que trop d'élèves médiocres encombrent les classes de nos collèges, parce que la société compte trop de parents ambitieux qui font apprendre le latin à leurs fils pour obéir à la mode et, comme le dit un peu rudement H. Spencer, « à la façon des Indiens de l'Orénoque qui croient qu'il entre dans le privilège des chefs de se peindre et de se tatouer » ?

CHAPITRE II.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

L'enseignement supérieur n'a-t-il pas répondu déjà aux principales aspirations régionalistes [1] ?

La véritable philologie ne s'y fait pas autrement que par l'étude comparée des dialectes anciens et modernes.

L'histoire y a pour point de départ la monographie locale, et pour fondement l'étude des traditions et des institutions provinciales.

La littérature comparée y est la véritable forme des études littéraires et critiques.

Nous ferons remarquer seulement l'avantage que posséderait l'étudiant supérieur qui aurait été préparé durant

1. « Les Facultés, disait M. Clerc dans son discours d'ouverture de la chaire d'Histoire de Provence, ne croient plus déroger en faisant une large place aux études de linguistique, d'histoire et d'archéologie locales... Vous remarquerez en passant, Messieurs, que le Midi de la France a pris la part principale au mouvement : Bordeaux, avec deux chaires... ; Toulouse, avec deux chaires.... ; Aix, enfin, avec le cours de Langue et Littérature provençales et la chaire que j'ai le grand honneur d'inaugurer.

En même temps que se créaient tous ces centres d'enseignement, on voyait se fonder des Revues du même caractère, c'est-à-dire où les questions d'érudition locale tenaient une grande place.....

Ainsi se formeront peu à peu, autour de chacune des chaires magistrales, ce que les Allemands appellent, d'une façon un peu pédantesque, un « séminaire », ce que nous appelons plus simplement une « conférence ». C'est un petit groupe de travailleurs se livrant, non plus à la fastidieuse besogne d'une préparation de matières d'examen, toujours les mêmes pour tous, mais suivant, au contraire, chacun leur goût particulier, et se partageant la besogne à leur gré. Ils trouveront, en s'adonnant à l'histoire régionale, ce grand avantage d'avoir facilement sous la main toutes les ressources de leur sujet, et ils rendront à la science un plus grand service en élucidant, une fois pour toutes, même un mince problème d'histoire locale, qu'en ressassant une fois de plus des matières trop vastes pour être embrassées en entier, ou pour lesquelles les documents nécessaires leur feraient défaut.

le cycle primaire et secondaire d'après les méthodes que nous avons exposées.

En *philologie*, par exemple, on sait combien l'étymologie est chose délicate.

La seule méthode qui semble permettre d'arriver à un résultat assuré est la méthode de comparaison, qui s'appuie, pour aboutir à des solutions plus certaines, sur les lois phonétiques des langues les plus voisines et les plus semblables[1].

Si le provençal est un frère germain du français, tirant d'une origine commune des ressemblances et des affinités naturelles, il est banal de dire qu'on y trouvera les meilleurs éléments de cette comparaison.

Si, comme le veut une théorie plus moderne, il représente un état intermédiaire dans la transformation du latin, dont le français serait une forme plus évoluée, il sera encore plus intéressant d'y surprendre, en voie d'évolution, les formes originales de la langue primitive.

Quelle avance énorme posséderait l'étudiant à qui sa

1. Voici un exemple emprunté à une étude de M. Marcel Devic (*Revue des Langues romanes*, mai 1885). L'expression *à ras de cuve, ad radium linæ*, s'emploie couramment encore aujourd'hui dans l'Hérault, le Gard, etc., pour dire *tiré à la cuve*. On vend son vin *à ras de cuve*, c'est-à-dire pris directement au robinet de la cuve.

Raz ou *rat* (comme on prononce sur les rives du Lot et ailleurs) se dit d'un point d'une rivière où le courant est très vif, par exemple à la sortie d'une écluse. C'est évidemment le même mot que le bas breton *raz*, courant violent, remous, et le français *raz*, dans *raz* de marée. La présence simultanée de *raz* en breton et en languedocien, sans qu'il y ait lieu de supposer un emprunt de l'une des langues à l'autre, eût pu faire croire à l'existence d'un vieux mot autochtone (indépendant de *radium* et de *radiare*). Ce *ras* ou plutôt *raz* (*raj*) est tout simplement le nom verbal de *rajar*, d'un emploi constant pour désigner un liquide qui coule.

Nous en trouvons un autre exemple dans le *Recueil de Versions gascones*, de Sylvain Lacoste, p. 6 : « *Cant*, en gascon, désigne le bord ou le côté le plus étroit d'un objet. *Mète ue brique de cant*, se traduit par « mettre une brique de champ ». Cette locution *de champ* ou *sur champ* n'a absolument rien de commun avec le latin *campus*, comme on serait tenté de le croire si on s'en rapportait seulement à l'orthographe : c'est tout simplement *can* ou *cant*, de *cantus*, qui, par *chuintement*, est devenu chant en vieux français.

« *Cant* ou *chant* se trouve : 1° dans le verbe *décanter* (faire couler en appliquant bord sur bord); 2° dans *échantillon* (autrefois bord d'une étoffe) 3° dans *canton, cantonade, chanteau*, avec le sens de *coin*. »

préparation antérieure aurait déjà livré tous les secrets de son dialecte local ! Quelle ne serait pas sa supériorité si, au lieu d'être contraint de recourir à des dictionnaires froids et morts, il possédait vivant, dans sa mémoire, un vocabulaire si précieux[1] ?

A *l'historien* qui veut étudier la physionomie essentielle d'une province, rien ne sera plus utile que la connaissance de sa littérature dialectale. Pour bien saisir, à travers leurs écrits, l'âme de nos pères, quel avantage si nos premières études nous familiarisaient avec leur langue et nous faisaient vibrer à l'unisson de leur génie !

L'enseignement supérieur forme nos écrivains et nos *artistes*. Chaque race a son idéal original qu'une éducation étrangère peut fausser ou détruire. Il n'est pas indifférent, si nous voulons qu'ils restent bien nôtres, de nourrir nos auteurs avec « le pain de chez nous » !

Le souffle d'autonomie, qui réveille aujourd'hui les initiatives locales, voudrait rendre à nos provinces les belles *Universités régionales* qui firent leur gloire jadis.

Avec un enseignement ainsi compris et dirigé, que resterait-il à faire pour les instituer ?

En graver officiellement le nom au fronton des édifices, au sein desquels elles vivraient déjà !

1. Ch. Nodier, expert en la matière, dit : « Si les patois étaient perdus, il faudrait créer une Académie spéciale pour en retrouver les traces. En archéologie grammaticale, il n'y a peut-être pas une notion positive dont on puisse approcher autrement que par les patois. »

M. J. Brenous remarque excellemment que « la phonétique romane permet de remonter à la phonétique latine. » (*Revue des Langues romanes*, mai 1886.)

D'une étude entreprise par le docteur Koschwitz, professeur à l'Université de Greifswald, il résulterait « que les dialectes des Alpes auraient conservé fidèlement des articulations médiévales, et que plus d'un caractère phonétique du vieux français se retrouveraient chez les provençaux, alors qu'ils ont disparu des provinces du Nord. »

Cf. *Revue félibréenne*, septembre 1891.

SECTION V.

APPRÉCIATION GÉNÉRALE DE LA MÉTHODE RÉGIONALISTE.

CHAPITRE I.

RÉSULTATS PÉDAGOGIQUES GÉNÉRAUX.

Maintenant qu'une exposition assez détaillée nous a permis d'en posséder une vue générale suffisamment complète, nous pouvons porter sur la méthode régionaliste un jugement d'ensemble.

Ce qui frappe, dès l'abord, c'est qu'elle est logique et naturelle.

Nous avons dit ses principes : elle constate les faits, et puis les utilise.

Au lieu d'arracher violemment les germes qui préexistent dans l'esprit de l'enfant, elle les cultive pour les faire épanouir, selon la loi de leur nature.

L'élève pense et parle dans l'idiome maternel. Au lieu de faire la guerre à son harmonieux parler, elle s'en sert pour l'amener plus doucement et plus sûrement à la connaissance de la langue officielle; elle utilise avec soin toutes ses petites connaissances pour le conduire doucement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel.

16*

La Chalotais disait que « le principe fondamental de toute bonne méthode est de commencer par ce qui est sensible, pour s'élever par degrés à ce qui est intellectuel ; par ce qui est simple, pour parvenir à ce qui est composé [1]. »

La méthode régionaliste répond à ce désir : elle est progressive [2].

Suivant une gradation perpétuelle et raisonnée, elle développe l'enfant dans le sens de sa race et de son milieu, comme un organisme vivant, d'après les lois d'une évolution normale et continue.

Elle n'est pas une « force qui gêne, comprime, étouffe ; mais bien, comme le réclame M. Compayré, une aide qui soutient et stimule, en s'y associant, l'œuvre des puissances spontanées de l'âme. »

Elle est vivante aussi.

Selon Pestalozzi, le point de départ de toute connaissance doit être l'intuition (anschaüung) qu'il définit : « Le résultat de l'impression immédiate que le monde physique et moral produit sur nos sens extérieurs et intérieurs. »

Par la simple évocation du mot local, la méthode régionaliste, jetant l'enfant en pleine vie, le met, autant qu'il l'est possible à l'école, en face des choses vues, des émotions vécues.

On prétend qu'autrefois la classe était comme un cénacle où le maître parlait devant des élèves qui ne devaient qu'écouter et enregistrer passivement les oracles tombés de sa bouche : *magister dixit*. Le progrès de l'esprit critique veut désormais que la méthode d'exposition soit remplacée par la méthode d'invention, où professeur et élèves, travaillant ensemble, cherchant et raisonnant

1. *Essai*, p. 38.

2. C'était l'idéal de Rousseau, que Pestalozzi a voulu appliquer dans ses écoles, et que développe H. Spencer dans ses Essais sur l'Éducation (*Education intellectual, moral and physical*, London, 1861). Mme Necker de Saussure en a fait le sujet d'un beau livre : *L'Éducation progressive*.

de concert, arrivent à la vérité par leurs forces combinées [1].

Si le maître ne s'adresse qu'aux facultés passives, il aboutit à une instruction machinale qui fatigue et endort, tandis que s'il met intelligemment en jeu les facultés actives : attention, jugement, comparaison, s'il stimule adroitement la spontanéité naturelle de l'enfant, il le fait progresser rapidement, sans le fatiguer jamais [2].

C'est une des lois fondamentales de la vie, d'après laquelle action est synonyme de progrès et de bonheur.

L'élève qui se sent traité en être intelligent, et qui, à l'appel magique du maître, voit sortir de son propre fonds la réponse lumineuse au problème posé, se sent captivé bien vite par l'attrait de cette jouissance supérieure. Il aime l'école, et il chérit le maître qui lui révèle si merveilleusement les puissances ignorées de sa petite intelligence.

On cherche, par tous les moyens, aujourd'hui, à rendre l'étude agréable et facile l'acquisition de la vérité.

Le grand secret n'est pas d'écarter la difficulté et d'éviter l'effort, mais d'amener l'élève à trouver son plaisir dans l'effort nécessaire pour vaincre les difficultés.

C'est ce qu'obtient la méthode régionaliste.

1. Disterweg dit quelque part « que ce n'est pas le maître qui est au centre de la classe, mais l'élève ; que le maître, avec les objets de son enseignement, est à la circonférence. Sous une forme bizarre, c'est l'énonciation d'une vérité capitale... Le maître n'est pas au centre de la classe : ce n'est pas lui qui doit faire effort, ou si du moins il fait des efforts, ce n'est que pour préparer ceux de l'enfant. Là est le véritable point central de l'école, c'est chez l'enfant que les facultés doivent être tendues, l'esprit en éveil, tout l'appareil pensant excité, en mouvement, en progrès... Le maître est à la circonférence avec tous les objets de son enseignement ; mais l'enfant reste au centre, et c'est en lui que doit se passer le grand travail d'apprendre. »

G. Dumesnil, *La pédagogie dans l'Allemagne du Nord*, p. 57.

2. « Toute culture qui profite à l'élève, est en même temps un exercice qui l'excite et qui l'égaie. » Spencer, *Education intellectual, moral and physical*, London, 1861.

Pestalozzi disait aussi : « Toute l'instruction ne vaudrait pas un denier, si elle devait faire perdre à l'enfant son courage et sa gaieté. »

CHAPITRE II.

RÉSULTATS LINGUISTIQUES.

ART. I. — POUR LE FRANÇAIS.

L'étude comparée du français et du dialecte local, agréable et facile, donne de la langue officielle une connaissance sûre, profonde, nuancée.

L'acquisition de l'orthographe est facilitée, la syntaxe est éclairée, les provençalismes corrigés, la prononciation elle-même mieux établie et mieux différenciée.

Rien ne fait mieux ressortir les nuances d'une expression, les délicatesses d'une tournure que la comparaison avec les expressions et les tournures analogues d'une langue différente. Les métaphores apparaissent mieux; le mécanisme de composition et de dérivation, saisi sur le vif dans un idiome dont on possède le génie instinctif, livre plus aisément ses secrets.

Non contente d'épurer la langue officielle, la comparaison permet encore de l'enrichir et de la régénérer.

L'observateur impartial ne peut s'empêcher de reconnaître que notre chère langue française, à mesure qu'elle devient plus universelle, se fait aussi plus abstraite. On n'y reconnaît plus guère ce « parler simple et naïf, succulent et nerveux, non tant délicat et peigné que véhément et brusque », qui faisait les délices de Montaigne, et nous charme encore quand nous le rencontrons dans les œuvres d'un Villon, d'un Marot, d'un Rabelais.

Nous avons vu les Jacobins couper violemment les racines dialectales de notre beau parler; si le mouve-

ment qui s'accentue de jour en jour contre les études secondaires n'est pas arrêté, on coupera aussi toutes ses racines latines.

Comme elle a perdu, de fait, la faculté de se régénérer elle-même, en créant, de son propre fonds, les mots nouveaux que réclame l'incessante évolution de la pensée et de la civilisation, la voilà, comme d'aucuns le prétendent, véritablement condamnée à se dessécher ou à s'adultérer.

A quel vocabulaire va-t-elle emprunter, de fait, les expressions que réclame le progrès ? aux dictionnaires étrangers [1]. L'anglais surtout nous envahit.

Avant d'aller ainsi s'approvisionner sur les marchés voisins, a-t-on bien « crocheté et fureté » les greniers de la maison, pour s'assurer si le mot que l'on cherche ne se trouve pas dans quelqu'un de nos dialectes [2] ?

1. Ce serait peu si pareille aberration n'aboutissait qu'à ridiculiser quelques fats ou quelques poseurs. Le malheur est que la langue y perd sa richesse et sa personnalité.

Ces emprunts, absolument inassimilables, puisque contraires au génie de notre idiome, sont de plus inintelligibles pour ceux qui ne sont pas initiés.

En introduisant dans la pratique d'un pays des mots qui ne se rattachent à aucune racine nationale et ne répondent en aucune façon au génie linguistique d'une race, on met les citoyens dans l'impossibilité de découvrir le sens de ces mots par les moyens naturels et réguliers qui sont l'intuition instinctive que fournit le génie d'une langue et la comparaison réfléchie avec les mots qui constituent le fond de cet idiome.

Les obliger à sortir ainsi de leurs habitudes instinctives, pour s'astreindre à une initiation si contraire au génie de leur race, n'est-ce pas contrarier la nature elle-même ?

2. « Il y a dans nos contrées méridionales une foule de choses qui n'ont pas de nom en français. Nous pensons nous tirer d'affaire en leur donnant des noms latins, grecs, allemands ou anglais, absolument étrangers, et réclamant, pour être entendus, une véritable initiation.

« Je prendrai, entre cent autres, l'exemple de cette roche formée d'un agrégat de cailloux réunis par un ciment naturel et que nous appelons poudingue.

« Pourquoi lui avons-nous infligé ce nom anglais de *poudingue*, alors que, dans tout le Midi, le paysan l'appelle « sistre ».

« En adoptant ce mot du paysan, nous eussions enrichi la langue officielle d'un vocable national qui lui manquait, et, de plus, il nous eût suffi de lire sur la carte les mots : *sistre, sistras, sistron, sistrières, sestrières*, pour connaître par avance la nature de la roche du lieu, ce qui peut avoir une grande utilité pour l'officier, aussi bien que pour l'ingénieur et le géologue. » P. Devoluy, *Les noms dans la carte*, p. 7.

Si le terme existe, clair et élégant, pourquoi en emprunter d'exotiques qui souvent ne le valent pas ?

Les choses et les actions, qui se ressemblent dans l'aspect général, revêtent, suivant le soleil qui les éclaire ou la nature qui les encadre, des nuances délicates qu'une expression étrangère au pays ne saura point rendre en toute plénitude.

Cueillons donc sur notre sol les fleurs dont nous voulons orner notre parler[1].

« Que le gascon y arrive, disait Montaigne, si le français n'y peut aller. »

C'est pour avoir mis largement en pratique ce principe, qu'il a su, aussi bien que quelques-uns de ses contemporains donner à son style tant de vie et tant de saveur.

C'est le peuple qui fait la langue et non pas les savants. Veut-on des mots imagés, expressifs, pittoresques, pleins de vie et de couleur, c'est à lui qu'il faut les demander.

Il a pour chaque sujet un vocabulaire approprié, plein de naïve délicatesse pour le sentiment, de vibrante énergie pour la vie et l'action, d'enthousiasme pour l'art, et même d'une ampleur surprenante pour les nobles pensées.

Que de mots nouveaux on apprendrait en le fréquentant, ayant la vraie saveur du cru, le goût du terroir, le parfum d'une originalité topique[2] : « Encore te veulx-je avertir, disait du Bellay, de hanter quelquefois non seulement les savants, mais aussi toute sorte d'ouvriers et gens mécaniques, comme mariniers, fondeurs, peintres,

1. Grégoire voulait que la langue française, tout en anéantissant les patois, sût « s'enrichir de leurs dépouilles et leur emprunter des mots expressifs, des tours naïfs et pittoresques ».

2. La langue française gagnerait, au contact de nos idiomes provinciaux, de pouvoir nommer en termes plus précis des objets, des actes, des idées, qui, jusqu'ici, avaient échappé aux linguistes de Paris. Elle s'enrichirait ainsi d'un grand nombre de termes géographiques, de noms de fruits, de cultures, d'instruments et d'opérations, de métiers locaux, surtout d'arts agricoles, etc., etc.

graveurs et aultres, savoir leurs inventions, les noms des matières, des outilz, et les termes usités en leurs arts et mestiers, pour tirer de là ces belles comparaisons et vives descriptions de toutes choses. »

La méthode régionaliste, favorisant un échange constant entre deux langues de même origine, contribue à faire passer dans l'idiome officiel, sans lui rien faire perdre de sa clarté, de sa noblesse et de sa précision, tout ce que le dialecte populaire a de naïveté, de malice et d'exubérance.

De tous temps, le génie français a cherché, pour se refaire une jeunesse, à se retremper dans quelque atmosphère plus fraîche et plus sereine. A l'époque de la Renaissance, il s'abreuva aux sources grecques et latines. L'Italie et l'Espagne eurent ensuite ses préférences. Shakespeare et Gœthe furent plus tard ses maîtres. Aujourd'hui, il semble hanter les brumes et les glaces, voletant de Tolstoï à Nietsche, d'Ibsen à Sienkiewicz, en attendant que le destin ou la mode change encore sa direction.

« Qui sait, Messieurs, disait Armand Sylvestre [1], si les vrais lettrés ne se réfugieront pas, un jour, dans ces *dialectes locaux* d'une musique si savoureuse, d'une si grande fidélité à leurs origines, pour échapper à l'impertinent effort qui menace aujourd'hui la langue française dans sa noblesse généalogique et dans ses belles traditions d'antiquité ? »

Pour raviver notre génie artistique et littéraire, sans troubler la continuité de son évolution normale, les régionalistes n'ont-ils pas raison de le ramener à la source pure et féconde de ses propres traditions ?

1. *Discours à la Cour d'amour d'Argelès*, septembre 1902.

ART. II. — POUR LA LANGUE LOCALE [1].

Nous avons vu que le grand principe de la méthode régionaliste était de faire à chacun sa part, de ne rien sacrifier du passé pour ne rien enlever à l'avenir, de cultiver ensemble tous les éléments capables de contribuer au progrès.

Si, par la méthode Savinienne, elle greffe doucement le français encore inconnu sur l'idiome local déjà connu, il s'en faut qu'elle méprise celui-ci et le rejette quand elle s'en est servie, comme on ferait d'un escabeau quand il nous a aidé à monter sur un trône.

Dans le travail de comparaison, dont le but primordial, nous l'avons dit, est de procurer une connaissance plus approfondie de la langue officielle, l'idiome local n'est, il est vrai, qu'un simple instrument ; mais, par l'usage, l'instrument s'affine et se perfectionne.

Qu'on le veuille ou non, le peuple parle, de fait, et parlera toujours un dialecte. On dirait que c'est pour lui une nécessité de nature, puisque là où il n'a pas d'idiome naturel, il se crée, en dehors de la langue officielle, un jargon, un argot.

A ce peuple que nos méthodes de proscription condamnent presque fatalement à n'avoir plus qu'un idiome abâtardi et déconsidéré, la méthode de comparaison procure l'avantage et la satisfaction de parler, avec pureté et correction, la langue qu'illustrèrent ses aïeux et qui réfléchit l'âme de sa race.

Cette langue vaut d'ailleurs la peine qu'on la conserve et qu'on la perfectionne. Elle est riche, savoureuse et colorée.

Son vocabulaire descriptif est un véritable recueil de métaphores, les plus justes et les plus brillantes.

1. Il est bien entendu que nous ne désignons pas sous ce nom les patois bâtards qui ne sont qu'une mauvaise corruption du français ou du provençal, mais seulement les dialectes qui ont une réelle valeur originale.

Et son vocabulaire satirique? Il faut le lire dans les contes de Roumanille et d'Achille Mir, ou l'entendre sur les lèvres des femmes de Provence [1].

Que de diminutifs, d'augmentatifs, de dérivés pour préciser, adoucir, nuancer [2] ! Que d'expressions de toute toute sorte, la plupart très exactes et très imagées [3] et qui, souvent, n'ont pas leur équivalent en français !

La langue d'oc, plus synthétique que celle d'oïl, a gardé plus fidèlement l'empreinte du latin, qui apparaît, souvent très nette, dans son vocabulaire [4], dans sa morphologie [5],

1. Il est riche en épithètes homériques, le plus souvent tirées de qualités concrètes, comme les affectionnait le génie grec :

Un soufflet donné par une main provençale s'appelle un *viro-gauto* (un retourne-joue) ; — un paresseux est désigné par l'épithète de *tiro-pausa* (travaille lentement) ; — un calomniateur est une *lengo de serp* (langue de serpent) ; — un grand mangeur est un *curo-biasso* (vide panier) ; — un miséreux, qui ne mange pas toujours à sa faim, un *manjo quand l'a* (mange quand il a).

Semena d'aguio, semer des aiguilles, veut dire : faire du travail inutile. *Lipo-te l'uei*, signifie : fais-en ton deuil. — Dans le poème d'*Estello*, le braconnier *Pau-parlo* (parle-peu) traîne son chien *Bramo-fam* (hurle-faim) vers le mas de *Mau-pago* (paie-mal).

2. *Aucèu, aucelet, auceloun, auceloune, aucelin, auceliho* ; il y en a pour tous les genres de volatiles !

Alin, eilalin, aperalin, apereilalin, donne toute la gamme des distances.

Farandoulo, farandoulet, farandouleto, farandoulado ; farandoula, farandouleja ; farandoulaire, farandoulejaire.

Chato, qui a pour diminutifs, *chatouno, chatouneto*, a aussi pour augmentatif et péjoratif : *chatarasso !*

3. Ce sont des verbes surtout : *apastura*, donner de la pâture ; *blanqueja*, paraître blanc ; *caudeja*, remuer la queue ; *baneja*, montrer ses cornes ; *floureja*, voltiger de fleur en fleur ; *fourfouia*, fureter ; *giscla*, jaillir ; *poutouneja*, baiser sans cesse (Ronsard avait dit baisotter) ; *raceja*, tenir de sa race ; *tintourla*, bercer ; *trignoula*, carillonner, etc.

4. Certains mots sont à peine modifiés : *pati* (pati), souffrir ; *cadeno* (catenam), chaîne ; *sèuvo* (sylvam), forêt ; *manda* (mandare), envoyer ; l'*èure* (hederam), *l'ierre* (et non le lierre).

En Provence, on affectionne les noms romains : Marius, César, Numa. On en sait même la signification historique : *Fagues pas la Cassandro*, dit la vieille femme à sa commère qui veut prophétiser.

Dans les poids et mesures on a conservé pas mal de mots latins.

Beaucoup de substantifs ont conservé plus exactement qu'en français le genre latin : *la pouisoun* (potionem), le poison ; *lou bon òli* (oleum) ; *un estable* (stabulum) ; *lou fum* (fumum) ; *lou reloge* (horologium), etc.

5. Il suffit de citer les finales sonores des substantifs ou adjectifs et les désinences des verbes mieux conservées dans les temps composés : *amave, amère, amesse*.

dans sa syntaxe[1] et jusque dans sa prononciation même[2].

Quelle harmonie dans cette langue : « Même quand elle parle, on dirait qu'elle chante ! » s'écrie Baudelaire[3].

« Que vous soyez riche ou pauvre, nous dit Mistral[4], trouvez-vous seulement à deux cents lieues d'ici ; si, par hasard, un jour, vous entendez, dans une foule, parler comme chez vous, comment se fait-il que vous vous retournez, que vous vous avancez, que vous accostez celui qui parle et lui demandez aussitôt d'où il est ? S'il vous répond avec les mots de votre pays, d'où vient que vous sentez perler une larme sous votre paupière, et que vous voyez s'agiter dans votre souvenir toutes ces intimes choses qui sont la poésie et qui sont le bonheur ? »

Toute âme bien née aime déjà d'instinct la langue de sa mère ; Aubanel le disait excellemment quand il parlait de « ce sentiment aussi vieux que le monde, aussi éternel que lui : l'amour de la langue du berceau[5] ».

1. Même quand il s'exprime en français, le provençal affectionne encore les tournures latines, les contractions, les inversions, la suppression du pronom, etc.

2. Elle a non seulement conservé presque intact l'accent tonique si caractéristique dans les langues de l'antiquité, mais même certains détails de prononciation, par exemple : **u** prononcé **ou**, soit isolé, soit en composition : *mouié* = mulier ; *oumbro* = umbra ; *ourme* = ulmus ; *oundo* unda : *causo* = causa.

3. On présenta, un soir, à M. Vincent d'Indy, dont le génie si original semble s'être donné la tâche d'arracher à la parole naturelle les secrets de sa mélodie, un jeune poète qui lui dit une pièce provençale : « Votre langage est une musique, s'écria-t-il ravi, la plus naturelle et aussi la plus exquise ! »

Et comme l'auteur, pour être encore mieux compris du musicien français, proposait de lui dire la même pièce en vers français : « Non, non, répondit l'artiste, vous ne chanteriez plus si bien : le génie du poète serait assurément le même, mais le luth moins harmonieux. »

4. Mistral, *Discours à la Ste-Estelle de Gap*, 23 mai 1886.

5. « Les chansons qui nous ont bercés ne s'oublient jamais ; le parler de la nourrice et de la mère retentit toujours avec délices au cœur fait pour se souvenir et pour aimer.

« Et nous l'aimons, notre langue, parce qu'elle nous dit en vérité et avec charme les choses du coin natal, douces ou énergiques ; nous l'aimons

Quand, de la bouche d'un maître convaincu, l'enfant aura appris encore à apprécier les ressources et les harmonies de sa langue, l'estime instinctive qu'il en avait déjà deviendra raisonnée.

Quand on lui aura fait voir que cette poésie qui retentit aujourd'hui, si fraîche et si harmonieuse, sur la lyre de ses concitoyens, a été jadis la première en date et la plus parfaite de l'Europe, peut-être le verra-t-on se passionner pour elle.

Et, comme il n'y a pas un provençal, dans l'âme duquel la chanson des cigales n'ait esquissé quelque rythme et les rayons du soleil animé quelque image, on aura éveillé toute une légion de poètes qui, chantant dans la langue de leur mère, seront sincères et compris.

Pour la Provence, ce sera une joie de plus et, pour la France, une richesse nouvelle.

parce qu'elle nous parle de notre ciel de flamme et de nos rochers brûlés, des oliviers pâles et des grenadiers éblouissants, des craus tranquilles et muettes et des pinèdes harmonieuses.

« Nous l'aimons, notre langue, parce que, mieux que d'autres, elle a des mots pour refléter notre mer bleue et nos fleuves argentés, la grâce de nos filles et l'ardeur de nos jouvençaux.

« Son parler est doux à nos lèvres comme la saveur d'un raisin frais. »
Aubanel, *Brinde au banquet de la Cigale*, 24 octobre 1878.

CHAPITRE III.

RÉSULTATS MORAUX ET SOCIAUX.

Les leçons morales nous touchent beaucoup plus lorsqu'elles nous sont données dans la langue de notre mère[1], peut-être parce qu'il y a dans la conscience de l'enfant comme un substratum de notions morales, alluvions séculaires déposées lentement au cours d'une longue hérédité. Pour que ces principes, en quelque sorte innés, soient réveillés de leur sommeil et reparaissent actifs et efficaces, sous l'œil ouvert de la conscience, il suffit qu'ils soient touchés par le mot magique, le mot ancestral, qui les résume comme un symbole. Au contact du verbe mystérieux, le fossile inerte s'anime et se dresse, tels les ossements desséchés de la vision d'Ezéchiel.

« La destinée de l'homme, dit Spencer, étant de vivre, dans la plus large acception du mot, le but de l'éducation est de nous apprendre à vivre. »

Nous avons vu comment, par son côté pratique, la pédagogie régionaliste, rapprochant l'école de la vie, arme l'individu plus puissamment pour la lutte, tout en diminuant les âpretés de la concurrence, par la multiplicité des horizons divers qu'elle ouvre à l'activité.

Elle favorise aussi la famille, non seulement parce qu'elle protège cette langue qui fait le charme et l'inti-

1. Les contes moraux eux-mêmes, dits dans la langue maternelle, placés dans le cadre même du pays que l'on connaît, mettant en action des personnages qui sont des ancêtres, touchent beaucoup plus l'enfant, que s'ils se présentaient à lui avec une allure cosmopolite et étrangère.

mité du foyer, mais parce qu'elle procure aux parents le moyen facile et agréable de reprendre, dans l'éducation de leurs enfants, cette part de coopération ou au moins de surveillance qu'on ne devrait jamais leur laisser abandonner.

Leur rendre quelque chose de cette supériorité que leur enlèvent peut-être les programmes modernes, ce n'est pas seulement suivre une bonne méthode, c'est accomplir une bonne action.

Avec la langue, demeurent au foyer les mœurs et les usages, ainsi que l'antique religion des aïeux [1], le costume si pittoresque, la vie simple d'autrefois et aussi le goût du métier paternel. Le titre de « Monsieur » ou de « Mademoiselle » ne fascine plus l'enfant qui se sent fier d'être peuple, et outillé pour être heureux en restant peuple.

L'histoire, qui ne lui propose plus comme exemple unique les conquérants, grands tueurs d'hommes, mais aussi tous les pacifiques bienfaiteurs de l'humanité, lui apprend que la prospérité des nations, comme celle des individus, dépend de l'intelligence, du travail, de la moralité, et que le bonheur fleurit surtout quand les peuples restent chez eux, dans la paix et l'activité.

L'estime entraîne l'amour et l'amour demande la possession. Au petit provincial on a fait connaître et estimer sa province, sa commune, son village : il se prend à les aimer d'amour et ne songe plus à les quitter.

La patrie, pour lui, est désormais quelque chose de très réel, de très vivant, qu'il va mettre tout son soin à em-

1. « Nous ne croyons pas que l'instruction du peuple doive jamais se séparer de la religion.

« Ce n'est pas seulement parce que au fond de toutes les religions il y a des germes de vérité que la critique philosophique la plus sévère ne peut détruire, c'est aussi parce que, dans l'état actuel de l'humanité (et cet état durera sans doute toujours), la religion apporte avec elle des secours extérieurs dont la faiblesse humaine ne peut pas se passer. »

Compayré, *op. cit.*, II. p. 455.

bellir et qu'il défendra, s'il le faut, avec enthousiasme, au prix de tout son sang.

Au lieu du séparatisme qu'on les accuse de fomenter, c'est l'union que les régionalistes veulent procurer. On a pu le voir dans tous les détails de leurs théories.

Ils ne font pas échec au gouvernement pour le plaisir de révolutionner de nouveau la patrie, en augmentant encore ses ruines ; ils lui demandent seulement de revenir aux véritables principes de l'évolution normale, de s'attacher également toutes les provinces par une sage décentralisation, par le respect de ce qu'elles ont de plus cher et de plus sacré, leur langue et leurs usages.

Ils veulent qu'on rattache l'individu au grand rameau où circule la sève antique, riche des énergies latentes de toute une race et de tout un terroir, dans le feuillage duquel résonne encore la voix de toutes les générations qui ont rêvé, chanté et réalisé l'idéal qui flotte, mystérieux, dans son âme.

Plus ils observent et suivent de près la nature, plus il semble qu'ils se rapprochent de la *vérité*.

Par un heureux paradoxe, qui n'existe qu'en apparence, plus ils affermissent chaque individu dans sa personnalité et son originalité propre, plus ils établissent, dans une féconde variété, l'*égalité* véritable.

En aidant la nature à diversifier les aptitudes, les besoins, les intérêts de chaque être, de chaque région, de chaque race, ne diminue-t-on pas les chances de conflits et ne favorise-t-on pas la vraie *fraternité* ?

Quant à la *liberté*, qui n'est pas la licence, elle s'affirme et se développe d'autant mieux, qu'elle s'adapte plus intelligemment aux trois grandes forces fatales qui président à l'évolution des peuples comme à celle des individus : la race, le milieu, le moment.

Conclusion.

I. — LES DEUX PATRIES.

Au point de vue pratique, quelle conclusion devons-nous tirer de toute cette étude?

Si nous avons bien compris les principes régionalistes, ils nous conseillent d'observer la nature, de la suivre avec intelligence, sans rien négliger du passé, sans rien brusquer du présent, sans rien compromettre de l'avenir.

Favoriser le cours normal de l'évolution, s'adapter aux faits et aux circonstances, profiter de toutes les richesses et de tous les avantages existants, telle est la tactique générale, qui réprouve, il faut bien le noter, toute exagération et tout exclusivisme.

En effet, suivre la nature après l'avoir étudiée, ce n'est pas lui obéir aveuglément. Être régionaliste, ce n'est pas être chauvin.

Le régionalisme bien entendu demande seulement qu'avant de s'assimiler une nourriture étrangère, qui risque de fausser la nature et d'altérer le tempérament, on s'établisse fortement dans sa personnalité naturelle et normale, et que l'apport étranger se proportionne à la réceptivité et à la résistance de l'organisme.

Il enseigne lui-même que tout bon français a deux patries : la petite terre où il est né, et puis la grande France.

Loin d'être exclusives l'une de l'autre, ces deux patries s'enlacent, s'unissent et se complètent.

Le régionaliste reconnaît la nécessité de se faire une âme française ; la mission spéciale qu'il se donne est seulement de nous persuader que la petite patrie est la condition et la sauvegarde de la grande, et que, par conséquent, nous ne devons rien laisser faire qui puisse porter atteinte à son autonomie et à son originalité.

Il en est qui, pour avoir plus d'unité, voudraient faire disparaître les différences qui font précisément le charme de chacune de nos provinces, oubliant que c'est par là qu'elles ajoutent au lustre de la grande patrie.

Brûler une bibliothèque, herbier séché de pensées mortes, a paru aux historiens une action si atroce, qu'ils refusent de croire que le farouche Amrou ait osé s'en rendre coupable.

Renverser les traditions, détruire la langue, anéantir tout le fonds d'idées qui constitue la pensée, l'âme même de nos races méridionales, serait un crime plus odieux.

« Malheur à la nation, s'écrie le Maître de Maillane, qui tuerait ainsi sa poésie ! car, dans la poésie, comme dans le printemps, il y a le renouveau, la sève, l'allégresse d'un peuple, la jeunesse et l'enthousiasme...

« Ah ! si l'on savait le mal que l'on fait à la patrie, en arrachant au peuple l'instrument naturel de sa pensée naïve, en arrachant à l'homme de la terre le lien qui le rattache à sa vieille famille, à ses bonnes coutumes, au pays où il est né !

« La jeunesse descend vers la corruption des villes ? Sevré de son langage et de la poésie qu'épanchait ce langage, et de la nostalgie qu'emportaient autrefois ceux qui quittaient le pays, qu'est-ce qui pourrait la retenir dans de pauvres villages, habités par l'ennui ?

« Lorsque les nobles gouvernaient, ils tiraient gloire de leur naissance, de leurs aïeux, de leur blason, de leur passé. Et maintenant que le peuple est devenu le maître, aurait-il la faiblesse de rougir de sa mère, de renier la langue qui lui fait sa noblesse, qui porte le bla-

son de son passé, de son histoire? Non, ce n'est pas possible [1]. »

C'est envers le peuple surtout qu'on se rendrait coupable si on tarissait cette sève populaire qui offre à sa soif de poésie et d'idéal son plus naturel aliment.

Pour que le peuple lise, pour qu'il chante, il lui faut de ces petites œuvrettes que la province seule peut faire éclore et qui résonnent si bien à l'unisson de son âme simple et naïve.

En Provence, plus que partout ailleurs, tuer le génie national serait une injustice et un parjure, puisqu'en se donnant librement à la France, elle en reçut la promesse de respecter ses franchises, ses coutumes et sa langue.

Ce serait aussi une faute : pour le jour où la grande France éprouvera le désir d'un rajeunissement, les trésors originaux de ses provinces ne lui conservent-ils pas un riche fonds dans lequel elle pourra puiser, à pleines mains, des perles et des diamants qui ne dépareront pas son manteau ?

Indépendamment de toute considération utilitaire, la conservation des originalités provinciales est à souhaiter par simple sentiment esthétique : la variété des individus contribue, en effet, à la beauté de l'ensemble.

On s'est pris, de nos jours, d'un engouement bien légitime pour tous les souvenirs de l'art du passé.

« Toutes les villes se font aujourd'hui un devoir de créer des musées pour conserver précieusement les restes de leur passé, les reliques de leur histoire.

« Tout ce que nos pères nous ont laissé de beau ou d'original, tableaux, sculptures, gravures, inscriptions,

1. Mistral, *Discours pour la Ste-Estelle de Gap*, 23 mai 1886.

médailles, poteries, on le dépose pieusement dans ces galeries.

« Et quand le peuple, le dimanche, visite les temples de la gloire nationale, il salue avec respect l'œuvre de ses aïeux et sent battre dans son cœur un sentiment qui l'élève[1]. »

Ceux qui protègent si jalousement les monuments de l'art national, pourquoi détruiraient-ils les trésors linguistiques que l'intelligence de toute une race a mis tant de siècles à amasser?

« Il n'y a qu'un moyen, nous dit M. Compayré[2], d'assurer l'avenir des peuples, c'est de leur donner une éducation intellectuelle et morale qui épure les âmes et raffermisse les caractères.

« La régénération et le progrès, ne les attendons pas d'une transformation soudaine et miraculeuse, ne les demandons pas à l'efficacité immédiate de telle ou telle institution politique.

« Dieu a voulu que tout se fît ici-bas suivant les lois d'une lente progression, par petites modifications successives. De même que, pour l'enfant, il n'existe pas de raccourci qui permette de supprimer les lenteurs de la croissance insensible que chaque jour amène, de même, pour les nations, il n'y a pas d'autre procédé que l'action lente, mais sûre, d'une éducation sage et forte, pour les faire passer du vice à la vertu, de l'abaissement à la grandeur. »

Si les félibres et les régionalistes croient avoir découvert le système pédagogique qui, conciliant les exigences des deux patries, apprend la langue et les mœurs de la grande, en maintenant l'idiome et les qualités natives de la petite, c'est pour eux un devoir d'en faire une expérience officielle.

1. Mistral, *Discours au Cercle artistique de Marseille*, 25 novembre 1882.
2. Compayré, *op. cit.*, t. II, p. 462.

Dans un grand nombre d'écoles, des essais ont bien été tentés, mais trop isolés et trop partiels. Il faudrait une organisation complète, une expérience officielle [1].

1. M. Tarde, savant éminent et profond philosophe, en traçait le programme dans une remarquable « *Lettre aux instituteurs* », publiée par le *Manuel général de l'Instruction primaire, journal hebdomadaire des instituteurs et institutrices*, Paris, Hachette, 17 juin 1899:

« Le but à poursuivre, c'est de retenir aux champs le cultivateur, en l'éclairant, et lui prouvant que son attachement (je ne dis pas son enracinement routinier) au sol natal est pour lui la meilleure condition de culture spirituelle.

« C'est le problème qui s'offre à vous, Messieurs les instituteurs. C'est vous qui le résoudrez, c'est vous qui, après avoir nourri l'amour de la grande patrie française dans le cœur de vos élèves, y entretiendrez ou y réveillerez le patriotisme local, source et aliment du patriotisme national, et, pas plus que celui-ci, nullement contradictoire au culte général de l'humanité et de la civilisation.

« Dans ce but, ne pensez-vous pas qu'il serait bon, en toute occasion, de donner à vos enfants quelques notions du passé de leur bourg, de leur petite région natale, de les initier aux joies savoureuses des études archéologiques faites sur place ?

« Ne pensez-vous pas aussi, et ceci a, je crois, assez grande importance, que, la connaissance du français étant maintenant répandue partout, grâce à vous, jusqu'aux derniers villages des régions les plus reculées, il serait temps de prendre des mesures pour sauver d'une complète destruction les débris survivants de nos anciens patois, fragments abâtardis, mais encore si pleins de grâce et de pittoresque, de la glorieuse langue d'oc ?

« Je m'adresse surtout à ceux d'entre vous qui résident dans le Midi de la France.

« Pendant longtemps, il vous a fallu contraindre à parler français les nouvelles générations; vous avez réussi à tel point que de nos jours l'habitant des campagnes méridionales a conçu un réel mépris, un mépris ignorant et absurde pour le parler de nos aïeux.

« Tandis que les poètes contemporains, épris de cette flore rustique du langage, lui demandaient un renouvellement idyllique de la poésie, un rafraîchissement linguistique des vers, — non pas seulement en France, mais en tout grand pays qui a ses patois, — l'on a regret de voir les restes vénérables des antiques dialectes régionaux traités avec dédain, repoussés avec affectation, ou, ce qui est à peu près, mufilés et dénaturés, francisés maladroitement par ceux qui devraient être les dépositaires fervents de ces reliques.

« Il n'est rien de plus inintelligent, à mon avis, que cette proscription des patois et les sentiments qui l'inspirent. Loin de nuire à la connaissance du français, le patois régional sert à le mieux comprendre, par suite de leur fraternelle ressemblance.

« Le patois, en cela, peut jouer le même rôle que le latin, dont la comparaison avec le français est utile aux écrivains.

« L'inconvénient de ne savoir qu'une langue, c'est que l'on est exposé à prendre pour des caractères universels les particularités qui lui sont propres.

« A défaut du latin, l'humble patois rend ce service à l'écolier rural de

Nous n'entendons pas dire par là qu'on doive laisser aux pouvoirs officiels le soin de tout entreprendre et de tout régler.

L'habitude de la centralisation nous a trop accoutumés à tout attendre du gouvernement, et le régime parlemenmentaire nous a peut-être amenés à croire que nous avons épuisé tous les moyens d'action quand nous avons *parlé* ou *fait parler* à un ministre par l'entremise d'un journal ou de quelqu'un de nos députés.

le préserver de cette illusion et de lui donner une conscience plus vive du charme ou de la vigueur propres aux expressions multiples qui s'offrent ensemble à sa pensée, doublets ou miroirs explicatifs les uns des autres.

« Ainsi, Messieurs les instituteurs, c'est vous qui devez être dorénavant les conservateurs des patois, après les avoir détrônés et presque détruits.

« Ajouterai-je que vous devriez prendre aussi sous votre protection, en ce qu'elles ont de bon et de viable encore, les vieilles coutumes, les vieilles mœurs, tout ce qui rattache l'homme à son sol ?

« Vous allez m'accuser d'être rétrograde, vous auriez tort.

« De toute mon âme, je souhaite la rénovation morale du monde et l'élévation spirituelle des dernières couches du peuple. Et c'est pourquoi je m'afflige de voir l'élite du peuple aller se perdre dans le torrent urbain, au lieu de rester au milieu des siens et de semer le ferment civilisateur, utile à soulever cette pâte immense, et à la transformer en pain exquis.

« Quelle monotonie aussi et quelle platitude que l'uniformité de culture et de civilisation, produite fatalement par cette concentration de toute vie de l'esprit dans quelques capitales, d'où se répand un même et pâle reflet dans toutes les provinces !

« Quelle vérité, au contraire, et quelle richesse, quelle harmonie et quel concert, si chaque région donnait sa note particulière avec son timbre spécial, chacun gardant son goût de terroir, son originalité héréditaire !

« Il faut bien se persuader que le grand point, pour progresser en toute vérité, est d'avoir *une vie intérieure*, un fleuve souterrain, et caché en soi-même, d'images, d'idées, de souvenirs, de sentiments, de principes, qui arrose au dedans l'esprit, et s'oppose au courant du monde extérieur, où nous sommes menacés d'être submergés.

« *Aux champs* et non aux villes coule ce fleuve ; seule, la solitude, la solitude laborieuse, adonnée au travail simple et varié, est inspiratrice.

« Dans une large mesure aussi, la coutume, cette vie intérieure des collectivités, doit être opposée aux entraînements des exemples étrangers.

« Il n'y a nul danger, à présent, en exhumant les exemples d'un passé bien mort, en faisant de l'archéologie locale, de rendre vie à des racines vénéneuses, de réchauffer des vipères engourdies.

« Mais il importe de disputer pieusement, avec amour, les originalités provinciales, filles du passé, au déluge de l'exotisme, et par là de préparer une France nouvelle, intellectuellement vivante, d'un bout à l'autre de son territoire, du plus bas au plus haut degré de son échelle sociale, une France, par suite, encore plus riche d'œuvres de l'esprit et un peu moins pauvre d'enfants. »

Les libertés, a-t-on dit souvent, ne se demandent pas, elles se prennent.

Un gouvernement sage, en effet, ne donne pas à ses sujets une liberté sans être sûr qu'ils sauront s'en servir.

Que le peuple montre d'abord qu'il sait en faire un légitime usage, la consécration officielle viendra d'elle-même.

Ce qu'il faut apporter au gouvernement, ce sont des actes et des preuves.

Que l'on fasse partout ce que fait en ce moment la vaillante *Escolo Gastou-Febus ;* que, par une expérience bien dirigée, on apporte des faits palpables et significatifs : on verra si les pouvoirs directeurs ne seront pas les premiers à se réjouir du succès et à consacrer par leur autorité le fait heureusement accompli.

Comment, en effet, n'applaudirait-on pas une phalange d'hommes dévoués qui se lèverait pour cette noble croisade, mettant sur l'oriflamme de sa province cette touchante devise : « C'est ma mère, je la défends ! »

II. — LE BILINGUISME.

Presque toutes les langues se présentent à nous sous deux formes assez différentes : la forme populaire et la forme littéraire.

La première est celle que l'homme emploie par atavisme et comme par instinct : c'est la langue du berceau, en quelque sorte innée, reçue avec la vie, sucée avec le lait.

La langue naturelle est l'œuvre spontanée d'une race, à laquelle contribuent les plus ignorés comme les plus illustres ; c'est le livre vivant où toute une suite de générations écrit l'histoire de sa pensée et condense l'expression de ses sentiments les plus profonds.

Appropriée au tempérament, à la tournure d'esprit et d'imagination, aux besoins essentiels, au génie tout entier de la race, cette langue vit et évolue dans la continuité ; elle *devient* sans cesse, répare ses pertes et comble ses lacunes, en puisant indéfiniment dans ses propres réserves.

C'est une plante naturelle et sauvage qui croît en pleine terre, vigoureuse et féconde.

Elle ne craint pas la tempête. L'ouragan qui passe peut dessécher ses racines, glacer sa tige, emporter la corolle de ses fleurs, couvrir de poussière et de boue son feuillage : elle ne désespère pas.

La première goutte de pluie, qui emporte les poussières, abreuve ses racines et fait monter la sève dans ses rameaux, tandis que le premier rayon de soleil qui l'illumine, faisant éclater les bourgeons gonflés, lui rend de plus jeunes et plus brillantes fleurs.

Tout autre est la langue littéraire, la langue écrite, la langue officielle : fleur de luxe, retirée du sol natal par sélection humaine[1], elle est cultivée artificiellement dans des jardins fermés, sous des serres vitrées.

Élevée à la plus haute perfection par des maîtres de génie, elle a une allure savante et répond à une civilisation raffinée.

On ne la sait pas en naissant ; c'est une langue classique qu'il faut apprendre dans les livres.

Laquelle de ces langues devons-nous parler ?

En pratique et pour l'usage courant, il est de fait que la majorité des Français parle une langue naturelle. On n'a guère réussi, jusqu'ici, dans les essais qu'on a faits d'imposer au peuple le langage officiel. Non seulement il demande trop d'étude, mais encore, et surtout, il ne répond pas au génie populaire, et contrarie jusqu'au mécanisme de phonation transmis par une longue suite d'aïeux[2].

Qu'arrive-t-il lorsqu'on enlève au peuple son idiome maternel pour lui imposer une langue artificielle ? Il altère et abâtardit cet instrument délicat qui n'est pas fait pour lui.

Le moyen de tout arranger, dira-t on, est bien simple, c'est d'interdire, dès l'enfance, à tous les citoyens tout autre parler que l'idiome officiel.

Qu'on s'en garde bien : les conséquences du remède seraient pires que le mal lui-même.

1. Quelquefois, c'est le génie qui fait la sélection, comme il arriva pour la langue italienne, que Dante cueillit sur le sol toscan pour l'offrir à la grande patrie, après lui avoir donné la plus artistique allure.

D'autres fois, c'est le hasard politique qui dirige le choix, comme il advint lorsque la prépondérance de la cour parisienne imposa à la nation tout entière l'usage officiel de la langue d'oïl.

2. Compter que des lèvres provençales n'éprouveront aucune gêne à parler parisien, c'est croire qu'un bon flûtiste peut sans difficulté faire sortir d'un violon les mêmes mélodies qu'il tirait si habilement de son modeste chalumeau !

C'est un fait que le peuple a besoin d'une langue à sa mesure, et que, lorsqu'il ne l'a pas, il la crée. Quand il aura perdu son vocabulaire atavique, quand il n'aura plus, pour le diriger dans ses créations, le génie héréditaire, il se laissera guider par la fantaisie du moment, qui ne sera pas toujours délicate ni distinguée, et ne sachant plus s'exprimer dans la vieille langue de sa race, il se ravalera dans le plus ignoble des argots.

Pour excuser leur proposition, ceux qui demandent qu'on supprime le parler local disent qu'il n'existe plus, qu'il est mort et oublié depuis longtemps.

Dans les villes, il est vrai, où l'école a fait son œuvre, où il y a l'influence de l'administration, du journal quotidien, du cosmopolitisme moderne, et surtout, disons-le, de l'esprit bourgeois, aussi inepte que vaniteux, son empire est bien diminué.

Mais qu'on parcoure la campagne, plus vaste et plus peuplée que la ville [1] ; qu'on aille à la caserne, dans la cour même de l'école du village, ce sont nos purs dialectes qu'on entendra encore vibrer sur les lèvres de plus de dix millions de Français.

« On dit que les parlers provençaux se meurent, écrivait le fervent capoulié Devoluy [2],.... il faut bien reconnaître que ce sont là des moribonds récalcitrants, car depuis des siècles qu'ils ont reçu l'extrême-onction, nous ne les voyons pas près de disparaître, et je crois bien, comme on dit, qu'ils nous enterreront, nous et nos neveux.... Je n'en veux pour preuve que ces paysans bien

1. Dans la ville même, on peut remarquer qu'une réaction très sensible se produit. L'école a bien abandonné ses anciens préjugés. La bourgeoisie lettrée et la noblesse s'intéressent aux choses provençales ; le clergé qui pense et qui sait parler ne dédaigne pas d'employer dans la chaire la langue provençale.

L'esprit français, a-t-on dit, est éminemment un esprit d'opposition. La proscription du dialecte local aura peut-être été le meilleur moyen de le faire aimer et désirer.

2. P. Devoluy, *Les noms de la carte*, p. 11.

enracinés, ces bergers patriarches, ces braconniers ingénus, qui, dans leur savoureux provençal, nous disent volontiers le sens des mots, les noms et les vertus des plantes, le secret et la légende des *avens* et des *baumes*. »

La solution régionaliste est bien plus naturelle et plus raisonnable :

La nature, d'une part, nous met en mains un instrument merveilleux, qui, nous attachant au sol paternel, nous permet d'exprimer très exactement tout ce que nous avons dans l'âme ; la grande patrie, de son côté, nous demande d'user, pour étendre nos relations, d'un autre instrument qui nous met en communication avec la nation entière.

Pourquoi ne nous servirions-nous pas de tous les deux ?

Strabon affirme que nos pères, de son temps, étaient déjà bilingues.

S'il importe à l'unité nationale que la langue officielle soit partout comprise, il n'importe pas moins à la beauté de nos provinces de conserver le trésor linguistique dans lequel leurs enfants savent puiser de quoi exprimer leur idéal en d'immortels chefs-d'œuvre.

Il y a des choses que notre idiome seul peut traduire et évoquer. « De même, nous dit M. Formentin[1], que nous avons dans notre pays un ciel plus bleu, un air plus tiède, des parfums plus pénétrants, de même nous avons en notre âme provençale des vibrations plus sonores, qui appellent des images plus éclatantes et des mots plus chauds et plus vibrants. »

Les voix méridionales sont faites pour ce langage.

Puisque la nature et les circonstances l'ont ainsi voulu, soyons bilingues.

Ce sera une richesse de plus, et voilà tout.

On parle mieux et on pense mieux quand on peut parler et penser en deux langues. Le mot, en même temps

1. Formentin, *Petit Marseillais*, 11 mars 1906.

qu'il est une forme de l'idée, est un excitateur de la pensée. Il est, dans les langues familières, certaines expressions qui éveillent des idées qu'une autre langue moins connue ou de génie différent n'aurait pas réussi à faire germer. Chaque nation, chaque race voit dans les choses un aspect ou au moins une nuance spéciale qu'elle exprime par des termes différents. Si cette recherche des mots équivalents, cette traduction, cette comparaison perpétuelle que fait le bilingue, est une excellente gymnastique intellectuelle, elle est en même temps un merveilleux moyen d'affiner l'esprit et d'élargir la science, puisqu'elle oblige, en quelque sorte, à faire le tour d'un objet, à mesure que le génie de chaque expression en fait apercevoir un aspect ou une teinte différente.

M. Jules Lemaître pense « qu'il est difficile de savoir plusieurs langues, de façon à percevoir dans ses moindres nuances ce qui constitue le « style » de chaque idiome[1] ».

Nos poètes méridionaux semblaient lui avoir, jusqu'ici, donné raison, en jugeant le public incapable de les comprendre et de les savourer dans deux langues différentes.

Tant que l'éducation des masses n'était pas faite, il eût été peut-être prématuré d'agir autrement.

Roumanille écrivit en provençal pour être compris de sa mère, et seulement en provençal, parce que, d'une part, ses bons compatriotes n'auraient pas entendu ce qu'il aurait exprimé en français, et que, d'autre part, le public français n'aurait guère goûté la traduction de ce qu'il écrivait pour le peuple du terroir.

L'œuvre de Mistral fut si belle, si générale, si universelle, qu'elle demanda d'être révélée non seulement aux enfants de Provence, mais encore à tout le public de France : le Maître en donna une traduction qui fit naître chez un grand nombre le désir de lire ses poèmes dans leur texte original.

1. Jules Lemaître, *Les Contemporains, Littérature du Nord*, 6e série, p. 255.

Si le peuple, contraint par l'école, a appris le français, les savants et les lettrés, alléchés par ces traductions, ont étudié le provençal.

Au sein de tout un pays, aujourd'hui bilingue, le poète peut avoir désormais deux luths : modulant sur chacun la même inspiration, il peut l'exprimer originalement selon le génie respectif de chacune de ses deux langues. Le provençal fait ressortir de sa pensée et la couleur, et l'éclat, et l'harmonie; le français, la douceur, la clarté et la fine psychologie. Il se complète sans se traduire, et donnant sous deux aspects l'image d'une même chose, il la fait revivre plus puissamment.

C'est l'œuvre qu'a tentée récemment un jeune poète de l'antique capitale de notre Provence.

Les critiques les plus autorisés sont unanimes à dire que son coup d'essai est un coup de maître.

Tous ceux qui ont lu le poème bilingue d'*Estelle* ont proclamé, après Mistral, que c'est une œuvre capitale, qui marque une période nouvelle de l'évolution félibréenne.

Considérant ce dualisme linguistique comme une simple phase transitoire, quelques-uns objecteront, peut-être, que la marche normale de l'évolution nous conduit fatalement vers l'unité finale.

La langue d'oïl et la langue d'oc sont, en effet, deux rivières jumelles sorties du même mont latin.

Après avoir reçu des affluents divers, qui ont différencié leurs eaux, elles ont suivi chacune une route distincte.

Les hasards de la nature, aidés, si l'on veut, par la volonté des hommes, ne pourraient-ils pas les faire converger, un jour, vers un lit commun, où elles mêleraient leurs eaux, pour ne former plus qu'un seul fleuve ?

C'est une pure hypothèse, mais qui n'a rien d'irréalisable.

Un grand devoir ne nous reste pas moins, pour l'heure présente, qui est de ne pas souffrir qu'on laisse perdre inutilement, en des terrains rendus à dessein trop perméables, des eaux qui pourraient apporter au fleuve futur couleur, richesse et fécondité.

Le plus grand des provençaux nous fait, lui-même, observer que, déjà, dans le cours des siècles :

de même qu'au Rhône la Durance
perd à la fin son cours,
le gai royaume de Provence
dans le sein de la France, à la fin, s'endormit !

Mais, ajoute-t-il aussitôt, avant de mourir, son dernier roi s'écria, prophétique :

France, avec toi conduis ta sœur,
la Provence !
Dirigez-vous ensemble là-bas, vers l'Avenir,
à la grande œuvre qui vous appelle...
Tu es la forte, elle est la belle :
Vous verrez la nuit rebelle fuir
devant la splendeur de vos fronts réunis [1].

C'est là notre dernier vœu et notre plus cher espoir !

1. F. Mistral, *Mirèio*, chant. XI.

TABLE DES MATIÈRES

DEUXIÈME PARTIE.

LA PÉDAGOGIE RÉGIONALISTE.

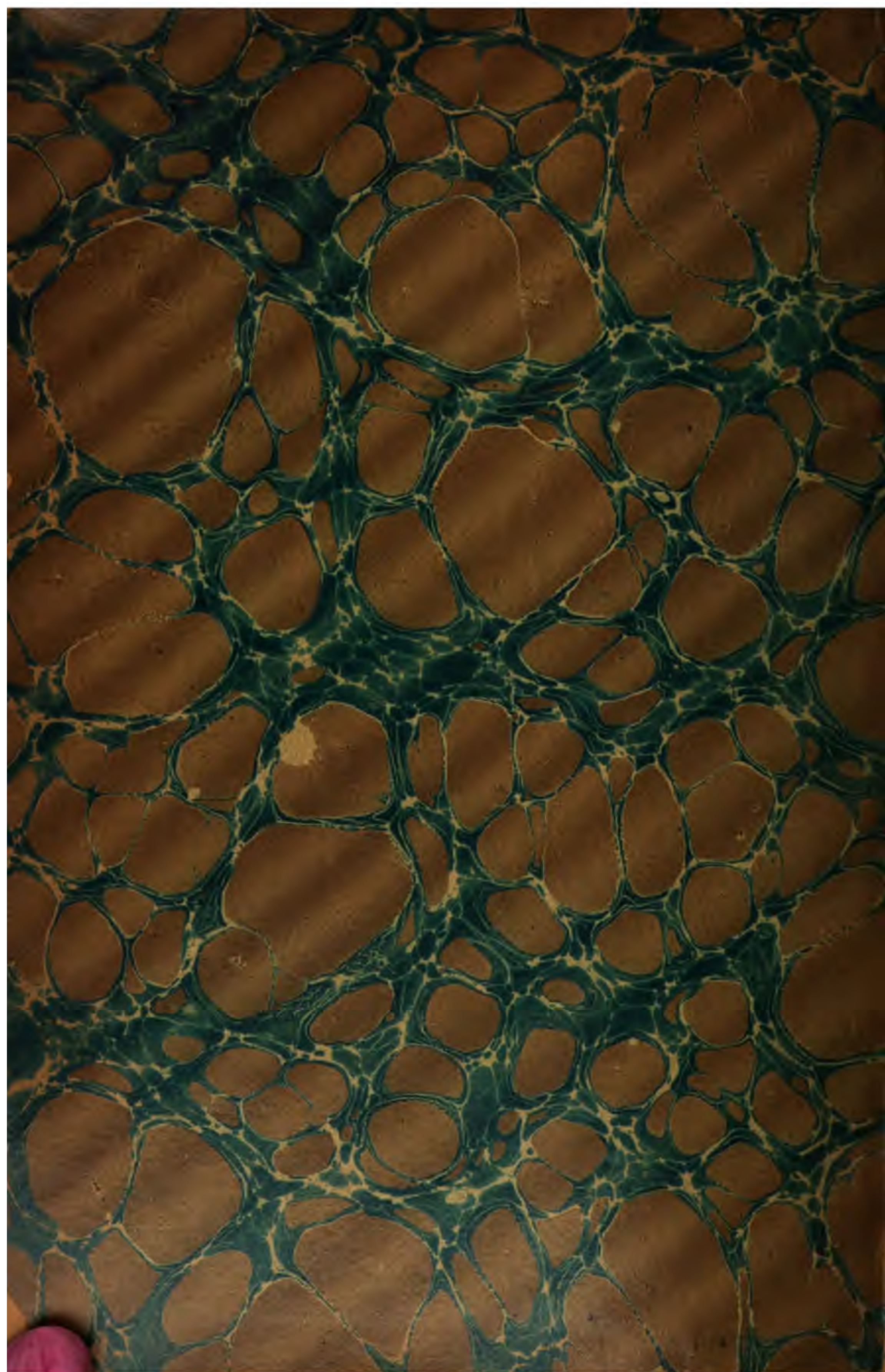
Pages

SECTION I.

LES PRINCIPES.

SECTION II.

APPLICATIONS PRATIQUES.




3 2044 009 725 243

